EDUQ
8870795

L'INTÉGRATION D'ENFANTS HANDICAPÉS

Jeannine Gignac

2e ÉDITION

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 6870795
Centre d'intérêt: 260

Gignac, Jeannine.

L'intégration d'enfants handicapés / Jeannine Gignac. -- 2e éd. rev. et corr. -- Sherbrooke : Editions du CRP, [1988?].
184 p. ; 21 cm. -- (Collection du CRP)

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr.: p. [177]-181.

ISBN 2-920859-18-8

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

---

Descripteur(s): Intégration scolaire * Enfant handicapé * Déficient mental * Développement cognitif

Identificateur(s) de nom: Institut québécois de la déficience mentale * Feuerstein, Reuven

---

Le livre est la deuxième édition revue et corrigée d'un document déjà analysé dans EDUQ (no 14149). Deux grandes questions y sont soulevées: Pourquoi intégrer les enfants handicapés? et Comment le faire? La première partie présente le compte rendu d'une session de formation donnée à l'Université de Sherbrooke par l'Institut québécois de la déficience mentale en février 1986. Le premier chapitre rapporte l'essentiel des propos des personnes qui sont intervenues lors de cette session. Le second chapitre présente la théorie du professeur Feuerstein. Elle se présente comme un instrument qui permet à l'enfant handicapé intellectuel d'améliorer ses connaissances et de développer sa structure mentale. La deuxième partie du volume présente cette même théorie beaucoup plus en détail sous son aspect tant théorique que pratique.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 6770563

EDUQ
8870795

JEANNINE GIGNAC

L'INTÉGRATION D'ENFANTS HANDICAPÉS

JEANNINE GIGNAC, Ph. D.

L'INTÉGRATION D'ENFANTS HANDICAPÉS

(Édition revue et corrigée)

Mise en pages Joane Gagnon

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

La première édition de ces actes de colloque a été rendue possible grâce au soutien financier du Club des Kinsmen et du Fonds de recherche à allocation interne de l'Université de Sherbrooke.

ISBN 2-920-859-15-8

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal: 3e trimestre 1988

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

REMERCIEMENTS

Des remerciements vont à Johanne Pépin qui a d'abord fait une première lecture critique d'une partie du volume. Un merci sincère à Jeanne Blanchard qui a lu et relu le texte afin d'y apporter des corrections. La présentation a été effectuée par Jeane Gagnon: qu'elle trouve ici un témoignage de reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 9

PREMIÈRE PARTIE

SESSION DE FORMATION

Chapitre I - Pourquoi intégrer? 25

1. L'Office des personnes handicapées, René Hébert 25
2. L'intégration de Rémi, Monique R. Rousseau 29
3. L'intégration de Mylène, Louise Lanteigne 37
4. L'intégration d. Lynda 42
   - 4.1 La concertation entre les services, André Moreau 42
   - 4.2 Le rôle du directeur d'école, Rénald Samson 52
   - 4.3 Le rôle de l'enseignante, Lucie Saint-Pierre 58
5. Questions et réponses diverses 62

Chapitre II - Comment intégrer? 71

1. Les recherches du professeur Feuerstein, S. Chénard et G. Boisvert 71
2. L'enrichissement instrumental, Denis Bédard 82
   - 2.1 La modifiabilité cognitive structurale 83
   - 2.2 L'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) 90

DEUXIÈME PARTIE

LA CONTRIBUTION DE REUVEN FEUERSTEIN

Chapitre I - La modifiabilité cognitive selon Feuerstein 105

1. Aspect théorique, S. Chénard et G. Boisvert 105
2. Aspect pratique, Danielle Gonthier 120

Chapitre II - Structure cognitive et effets de l'intervention, Reuven Feuerstein et coll. 127

1. Expérience d'apprentissage médiatisé 129
2. Étiologie de la faible performance cognitive et E.A.M. 133
3. La modifiabilité cognitive 134
4. Intervention: enrichissement instrumental 136
5. Illustration: organisation de points et syllogismes 138
6. Support empirique 141

Conclusion 153

Appendices 155

A. Stratégies pour l'intégration 155
B. Les fonctions cognitives 161
C. Les fonctions cognitives déficientes 165
D. Aperçu de la théorie de Feuerstein 169
E. Résumé des caractéristiques de l'enrichissement instrumental 173

Références 177

Collection des Éditions du CRP 183

INTRODUCTION

Les parents d'enfants handicapés intellectuels ont récemment enrichi leur vocabulaire du mot intégration. En effet, depuis de nombreuses années, ils se contentaient de rêver au jour où leur enfant serait considéré comme les autres enfants. Maintenant c'est une réalité, leur jeune a droit à la différence, à la coéducation, au loisir (Forest, 1985). Par voie de conséquence, le secteur scolaire doit respecter les lacunes et mettre plutôt l'accent sur les ressemblances.

Si, au début, l'horizon semblait obscur pour les parents: présentement, les nuages ne sont pas tous disparus mais le rêve s'actualise un peu plus tous les jours. Plusieurs d'entre eux croient maintenant que l'intégration est possible. Dans la plupart des cas, ces parents jouent alors le rôle de personnes ressources auprès des individus qui rencontrent les mêmes difficultés. Ils deviennent pour ainsi dire une force de frappe dont le milieu scolaire doit tenir compte lors de l'intégration de leur enfant. Ils contribuent ainsi à ouvrir les portes qui donnent accès à l'insertion dans notre société.

Pour réaliser cet objectif, il est important de considérer d'abord l'intégration au niveau familial et au niveau scolaire. Il n'est pas pensable présentement de discuter de l'intégration dans le milieu secondaire et dans le secteur du travail. Ces deux étapes pourront être traitées ultérieurement.

A) Intégration au niveau de la famille

Les futurs parents pensent à leur enfant qui va naître et l'idéalisent quelque peu. Déjà, ils vivent en étroite relation d'amour avec lui. Pour un grand nombre d'entre eux, ce songe s'actualisera lors de la naissance de leur enfant. Pour d'autres, ils devront faire face à une dure réalité. Leur enfant leur sera décrit comme celui qui possède surtout des

différences quand il est comparé aux autres enfants. Dès les premiers jours, dans certains cas, les parents devront prendre la décision de s'en séparer ou de le garder. Ce dernier choix fait surgir dans l'esprit de ceux-ci un grand nombre de points d'interrogation.

Parents-soutiens

Pour répondre à ces questions, les associations de parents d'enfants déficients ont mis sur pied des comités de parents-soutiens. Ces derniers sont prêts à investir du temps pour aider les parents qui viennent d'apprendre que leur enfant sera atteint de déficience mentale. Les parents-soutiens possèdent habituellement non seulement la compétence de parents, mais aussi la connaissance de personnes ressources qui pourraient aider dans l'éducation du jeune enfant handicapé intellectuel. Ils sont convaincus qu'il importe d'intervenir tôt dans l'éducation de tout enfant, mais surtout chez cette catégorie de jeunes (Lamarche, 1987).

Intervention précoce

Plusieurs raisons justifient l'intervention précoce (Lacoste, 1978). En premier lieu, cet auteur signale les effets du handicap qui tendent à s'accroître au fil des ans. Lacoste (1978) attire l'attention sur les niveaux d'activités de l'enfant qui semblent plus appropriés à une intervention réussie. Pour lui, les étapes de développement de l'enfant sont un préalable au développement ultérieur. Il parle aussi de l'organisme immature qui est sensible à l'élimination des éléments négatifs. Un dénominateur commun se retrouve chez les chercheurs, c'est le lien parents-enfants qui ne doit pas être brisé.

Quand les parents apprennent de la bouche du médecin le diagnostic de la déficience mentale de leur enfant, dans la plupart des cas, ils semblent insatisfaits des informations reçues. C'est la conclusion d'un sondage effectué par Abram-

son (1977). D'où la nécessité de créer une approche sympathique où l'on véhicule des informations détaillées sur ce que les parents peuvent faire et comment ils doivent procéder pour intervenir d'une manière adéquate (Philipp, 1979). Tavormina (1976) suggère l'approche combinée de procédures béhaviorales et rogériennes. Cette combinaison semble mieux satisfaire les parents.

Parents-enseignants

Quand les parents reçoivent une information adéquate pour favoriser le développement global de leur enfant, il s'en dégage une atmosphère sereine et ouverte. Ce climat aide à développer chez l'enfant des comportements qui favorisent la mise en place d'activités. Ces activités vont permettre de multiplier les expériences positives du jeune et à enrichir ses connaissances pour favoriser chez lui un développement le plus harmonieux possible.

Pour venir en aide aux parents, afin de compléter leurs connaissances, il serait intéressant de leur proposer des sessions de formation, des cours par correspondance, de la lecture d'articles ou de volumes spécialisés (voir appendice A). Sanches (1983) propose aux parents un support pédagogique, dans la personne d'un intervenant itinérant. Cette personne contribuerait au maintien de l'enfant dans sa famille et aiderait les parents sur le plan pédagogique.

Expériences québécoises

Pour favoriser le développement du plus grand nombre de handicapés intellectuels, de 1974 à 1981, le M.E.Q. a contribué monétairement à l'éclosion et à l'application de plusieurs projets destinés aux enfants de quatre et cinq ans. Ces expérimentations se sont déroulées dans les commissions scolaires de Montcalm de Québec, Davignon de Cowansville, Sault-Saint-Louis de Lachine, Chambly et Greater Hull de Sept-Îles (Lavallée, 1982).

B) Intégration scolaire

Quand l'enfant est accepté dans son milieu, quand les parents ont favorisé son développement dès sa tendre enfance, il est normal au moment de la fréquentation préscolaire, qu'ils pensent à l'intégrer au secteur régulier.

Niveau d'intégration

Labrégère (1981) mentionne trois niveaux d'intégration: physique, fonctionnelle et sociale. Il est intéressant de constater que, dans la plupart des cas, l'intégration physique ne cause pas de problème puisque le handicapé intellectuel ne nécessite pas d'accommodation physique spécifique. Il en est de même pour l'intégration fonctionnelle qui se rattache aux possibilités d'adaptation des fonctions, car c'est un enfant qui, dans la plupart des cas, ne possède pas de déficit moteur ou sensoriel. L'intégration sociale nécessite peut-être un peu plus d'investissement de temps. Cet investissement ne se situe pas habituellement du côté de l'enfant, ce dernier est un être social. Mais plutôt du côté des personnes qui l'entourent, celles-ci devront effectuer un certain nombre d'ajustements afin de favoriser la réussite de l'intégration.

Impact de l'intégration chez l'enfant handicapé et chez les autres enfants

Plusieurs chercheurs ont étudié l'impact de l'intégration au préscolaire tant chez les enfants handicapés intellectuels que chez les autres enfants. Il suffit de mentionner ici Bricker, Bricker (1978) qui obtiennent des résultats positifs pour l'enfant handicapé intégré. Selon ces auteurs, les performances des enfants du secteur régulier demeurent significatives.

La recherche de McMillan et al. (1978) ajoute cependant que les enfants handicapés intellectuels réussissent moins bien que les autres enfants de la classe qui ont plus de difficul-

tés. Cette recherche nous mentionne que la présence d'enfants intégrés n'ont pas perturbé les autres élèves. Les enseignants admettent cependant que l'intégration d'un enfant handicapé intellectuel demande une préparation spéciale.

De plus, les auteurs Ispa, Matz (1978) ajoutent qu'entre ces deux catégories d'enfants s'installent des relations sociales intéressantes. Les observateurs affirment que les enfants handicapés intellectuels semblent à l'aise pour formuler des demandes d'aide aux autres enfants. Ces derniers s'efforcent de répondre positivement et manifestent des comportements affectueux, sans imiter les comportements inadéquats des premiers. Ceci pourra sûrement sécuriser plusieurs enseignants et parents d'enfants non handicapés, car ces derniers craignent souvent que l'intégration favorisent chez leurs enfants, l'imitation de comportements non acceptables.

Il faut aussi ajouter que le fait d'avoir vécu avec des enfants ayant un grave retard de développement intellectuel développe chez les autres enfants un effet de prévention contre la gêne, le malaise et l'appréhension des comportements maladroits. À l'âge adulte, ces jeunes seront déjà apprivoisés et pourront, espérons-le, côtoyer avec plus d'aisance les personnes handicapées.

Mais il ne serait pas réaliste de penser que le simple fait de multiplier les rencontres entre ces deux types d'enfants facilite l'intégration (Sanchez, J., 1943). Plusieurs études nous démontrent cette pénible réalité (Gottlieb, Cohen, Goldstein (1974); Gottlieb, Davis, (1973)). Cependant, la multiplication de rencontres pourrait et devrait devenir un moyen d'intégration. Pour atteindre ce but, Sanchez (1983) signale que la condition pour une meilleure intégration est en relation directe avec la qualité des expériences vécues par les enfants et avec les attitudes des enseignants.

Attitude des intervenants

Quelques enseignants peuvent craindre l'intégration pour diverses raisons. Les chercheurs ont tenté d'en énumérer un certain nombre (Lévy, 1978; Vernon, 1977; Laplante, Godin, 1983): le manque de place, la peur de mal faire, le manque de formation et d'information, le manque de personnel, la peur des accidents, la peur du refus des autres parents, la perte de contrôle de la classe, la perte de temps chez les autres enfants, le scepticisme sur les chances de la réussite, de la résistance de la part de l'enfant intégré.

Cependant, il demeure intéressant de constater que plusieurs recherches québécoises (Lavallée, 1982; Brunet et Goupil, 1983) nous affirment que l'ensemble du personnel enseignant possède des attitudes positives face à l'intégration des handicapés intellectuels.

Formation des enseignants

Pour réaliser l'intégration, il faut que l'enseignant reçoive une formation générale indispensable pour bien comprendre et interpréter les comportements inadéquats. Cette formation doit développer le sens de l'observation (Goupil, 1985), le besoin d'une intervention adéquate (Anastasiow, 1978), la nécessité de bien connaître les grilles d'évaluation (Gingras, 1980). Zimmerman (1974) mentionne aussi l'urgence pour le milieu scolaire de posséder des enseignants qui puissent bien évaluer les enfants handicapés intellectuels sur le plan pédagogique afin de pouvoir mieux formuler des objectifs appropriés en vue d'améliorer les performances scolaires de chaque sujet. Gingras (1980) nous fait remarquer que le mécontentement se rencontre surtout dans le cas où l'intégration n'est pas accompagnée d'une évaluation.

Une autre recherche (Gear, Gamble, 1979) suggère quelques secteurs où les besoins en formation pourraient être plus évidents. Ces chercheurs mentionnent l'utilité de sensibiliser

les enseignants aux diverses techniques de communication avec les divers intervenants auprès de l'enfant. Il est heureusement terminé le temps où les enseignants travaillaient seuls. Il leur faut maintenant œuvrer avec les parents, puis à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire. Il faut ajouter aussi que les principes d'intégration de Wolfensburger (1972) doivent être connus des enseignants. De plus, l'identification des ressources scolaires et communautaires doit faire partie du bagage de connaissances de tout enseignant qui accepte dans sa classe un enfant intégré. Tout ceci ne doit pas nous faire oublier un point important, une préoccupation primordiale à développer chez les enseignants, c'est- à-dire la capacité de créer un climat d'acceptation des différences dans les classes. Pour effectuer cette création, il faut préparer les enfants du régulier afin qu'ils reçoivent positivement l'enfant handicapé intellectuel (Barcley et Kehle, 1979; Mac Millan et Semmel, 1977).

Conditions pour l'intégration

Trois conditions sont requises pour favoriser cette intégration. Il est nécessaire que l'enseignant explique les différences individuelles et réponde aux questions des enfants. Puis, il faut qu'il guide les interactions sociales des enfants (Meisels, 1977). À ces trois conditions, il faut ajouter l'aide des pairs qui stimule l'imitation des comportements adéquats, développe des capacités d'accueil et d'acceptation des différences individuelles (Gingras, 1980) dans la classe régulière. Si l'enseignant a réussi à favoriser un climat de respect des différences, il demeure que la revalorisation de la tâche des enseignants qui ont favorisé l'intégration doit être soulignée par la direction. Cette dernière peut effectuer cette revalorisation par la réduction du nombre d'enfants dans une classe régulière. Cette proposition semble une modalité intéressante quand il s'agit d'intégration. Sanchez (1983) suggère même de mettre trois à cinq enfants de moins par classe, pour chaque enfant intégré.

Ce chercheur signale aussi le besoin pour les jeunes enseignants de maîtriser des méthodes pédagogiques qui s'appliquent à tous les enfants. Ici au Québec de plus en plus les enseignants devront être polyvalents pour répondre adéquatement aux besoins du milieu lors des réaffectations avec des clientèles différentes.

Pour d'autres enseignants qui possèdent déjà une formation de base en pédagogie, il suffira de les sensibiliser aux problèmes que peuvent vivre des handicapés intellectuels intégrés dans une classe régulière (Anastasiow, N.J., 1978). Pour améliorer les conditions d'intégration, il pourrait y avoir dans la classe l'ajout d'une personne soutien. Le rôle de cet intervenant pourrait s'étendre aux autres enseignants auprès desquels il pourrait être considéré comme agent d'information et de sensibilisation. Aux États-Unis, de tels programmes de soutien existent, les chercheurs Cantrell et Cantrell (1976) ont obtenu des résultats intéressants dans ce domaine. Au Québec, les enseignants en adaptation scolaire pourraient jouer le rôle de soutien dans une classe régulière. Il faut cependant être sensibilisé au fait que les enseignants en adaptation scolaire peuvent vivre un sentiment d'échec (Bates, 1977) par rapport à leur travail précédent, au moment où il est question d'une modification de tâche. Il faut absolument éviter que ce sentiment se généralise. Certains moyens suggérés plus haut pourrait nous aider dans notre travail de revalorisation.

Même si tout ce qui précède est respecté, il demeure que, pour réussir l'intégration, il faut que l'enseignant désire s'engager dans un tel mouvement. Deschamps, Manciaux, (1981) parlent de volontariat, ce qui suppose un engagement de la part de l'intervenant et une conviction que tout enfant a droit à une éducation avec les autres de son âge et de son quartier (Zucman, 1980).

Acquisition des connaissances

Quand les enfants handicapés intellectuels sont intégrés, il faut ensuite penser à l'acquisition des connaissances. Forest (1985) souligne l'importance de développer, chez les enseignants, les techniques d'individualisation. Ces dernières permettent à l'enseignant de mieux répondre aux besoins de chaque enfant. Elles permettent aussi d'abolir les rivalités scolaires, très néfastes à l'intégration.

Forest, M. (1985) cite la philosophie de Hansen, J.:

> "Tous les enfants sont capables de croître. C'est à ceux qui enseignent aux enfants qu'il incombe de favoriser leur croissance. Aucun handicap, peu importe sa gravité, aucune difficulté d'apprentissage, peu importe sa ténacité, ne devrait pouvoir nous déranger. Aucun talent spécial ne devrait être négligé. Toutes ressources humaines et matérielles doivent être mises à profit dans le but de répondre aux besoins de l'enfant."

Vers le colloque

Le Québec possède un Institut de la déficience mentale qui veut sensibiliser les parents et les intervnants au phénomène nouveau de l'intégration des handicapés intellectuels dans notre milieu. L'Institut et l'Association québécoise de la déficience mentale peuvent intéresser les associations locales à la promotion de l'insertion sociale et scolaire de ces mêmes jeunes.

Pour réaliser cette intégration, Lamarche (1987) mentionne que les parents et les enseignants ont besoin de services. C'est pourquoi l'Institut a voulu organisé cette session et y signaler, dès le début, le besoin de coordination et de concertation des services destinés à cette clientèle de jeunes.

Pendant ce colloque, non seulement les organismes se sont exprimés, mais aussi les parents d'enfants handicapés intellectuels. En effet, deux mères ont fait bénéficier l'auditoire de leurs expériences pertinentes dans le domaine de l'intégration. Comme complément à la famille, le secteur scolaire est venu expliquer le rôle du directeur d'école et de l'enseignant lors de l'intégration d'un enfant.

Souvent, nous avons été sensibilisés aux problèmes rencontrés lors de l'intégration d'un enfant dans le milieu familial et scolaire. Souvent aussi, nous avons déploré le fait que les auteurs d'articles ou de volumes ne nous conseillent pas d'outils pédagogiques propres à favoriser l'insertion et le maintien d'un enfant handicapé dans le secteur scolaire. C'est pourquoi nous présentons dans ce volume la théorie du professeur Reuven Feuerstein qui répond présentement à ce besoin. Elle se présente comme un instrument qui permet à l'enfant handicapé intellectuel d'améliorer ses connaissances et de développer sa structure mentale. Ce sujet est traité dans le deuxième chapitre de la première partie. Il en est aussi question tout au long de la deuxième partie.

Deux grandes questions sont donc soulevées dans ce volume: **Pourquoi intégrer?** et **Comment le faire?**. Les tentatives de réponses viennent des professionnels, des parents, de l'administration scolaire et des enseignants. Ces deux derniers intervenants demeurent conscients qu'ils ont besoin d'une aide pédagogique. Ce soutien se nomme ici la théorie de Feuerstein. Elle est considérée sous son aspect théorique et pratique. Même si nous suggérons cet outil, nous restons conscients que ce n'est qu'un instrument pédagogique parmi bien d'autres. Nous considérons ces réflexions sur l'intégration comme un complément aux écrits antérieurs. Nous avons voulu donner notre coup de pinceau sur cette toile déjà commencée et que d'autres continueront d'embellir.

Jeannine Gignac, Ph. D.

PREMIÈRE PARTIE

SESSION DE FORMATION

donnée à l'Université de Sherbrooke

par l'Institut Québécois

de la Déficience Mentale

en février 1986

MOT D'OUVERTURE

Chers invités et conférenciers,

Je me fais le porte-parole de la faculté pour vous souhaiter la bienvenue, à vous tous chers étudiants et chers parents, chers invités et conférenciers.

Je suis heureux au nom de la faculté de vous accueillir à cette session de formation consacrée à l'éducation à part égale. Je dois dire que ce qui m'a frappé dans cette formule d'éducation à part égale, c'est le singulier de "à part égale", c'est-à-dire la même pour tous; cela reflète bien l'intégration qui sera l'objet de cette journée.

Je vous souhaite une journée des plus fructueuses et vous invite à revenir, peut-être l'an prochain ou dans quelques mois, pour vous pencher sur les mêmes problèmes, pour faire progresser la cause des personnes handicapées.

J'espère également que les discussions de cette journée, ou les présentations qui se feront, permettront de recueillir un certain nombre d'écrits qui éventuellement pourraient donner lieu à des publications ou à des articles dans des revues.

À tous, bonne journée!

Gérard-Raymond Roy
Vice-doyen
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

PRÉSENTATION DE LA JOURNÉE

Mot de Françoise Gilbert

Bonjour!

Cette journée se veut une journée de réflexion, d'information et aussi de formation quant à l'intégration des handicapés intellectuels dans des classes régulières. C'est un virage qui s'amorce actuellement, un peu partout au Québec. Il y a beaucoup d'étudiants dans la salle aujourd'hui, c'est peut-être eux qui auront demain à effectuer le virage complet.

Au cours de cette journée, vous aurez à entendre deux types de témoignage. D'abord, des parents nous diront pourquoi ils veulent que leurs enfants soient dans une classe de leur quartier. Ils signaleront aussi le motif qui les animait lors de leurs démarches auprès des commissions scolaires. Ils attireront aussi notre attention sur le comment effectuer ces démarches pour qu'elles soient les plus fructueuses possible.

S'il est important d'être à l'écoute des parents, il est tout aussi important de prêter une oreille attentive au secteur de l'éducation qui vit actuellement l'intégration des personnes intellectuellement handicapées. Il sera sûrement intéressant d'entendre un directeur d'école nous décrire son rôle dans l'intégration scolaire d'un jeune et l'enseignante, expliciter d'une manière réaliste le vécu scolaire de l'enfant déficient mental.

Mot de Monique Robitaille-Rousseau

L'Association du Québec pour les déficients mentaux est bien connue à Montréal et à Québec, mais cette connaissance est moins certaine en ce qui concerne la région de Sherbrooke.

C'est pourquoi il semble important de signaler que c'est un regroupement de parents pour la défense des droits de leurs enfants. C'est aussi un organisme bénévole, sans but lucratif, qui regroupe une cinquantaine d'associations à travers le Québec. Ces associations réunissent environ 15 000 membres pour la défense des droits des personnes qui sont handicapées par une déficience intellectuelle. Les personnes atteintes de troubles mentaux et de maladies mentales ne se retrouvent pas au sein de ces regroupements, parce que ce sont des personnes malades qui ont besoin de soins et de traitements, tandis que les déficients mentaux, eux, ont besoin d'approches rééducatives.

Nous espérons que, pendant la journée, il y aura beaucoup de questions pour alimenter nos discussions.

CHAPITRE I

POURQUOI INTÉGRER?

Le présent chapitre rapporte l'essentiel des propos des personnes qui sont intervenues lors de la réunion de formation; il s'agit de René Hébert de l'Office des personnes handicapées, de deux parents d'un enfant affligé du même syndrome; de deux membres du secteur scolaire, M. Rénald Samson, directeur de deux écoles à la Commission scolaire de Waterloo et de Mme Lucie Saint-Pierre, enseignante.

Les textes du présent chapitre rapportent l'essentiel de leurs allocutions.

1. L'office des personnes handicapées

En 1978, le Parlement a voté une loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. Il était évident à ce moment que ces personnes n'exerçaient pas leurs droits comme la majorité des Québécois et des Québécoises; alors l'Office des personnes handicapées a été créé.

Son mandat

Le mandat donné à cet office était de veiller à la coordination des services dispensés aux personnes handicapées, de promouvoir leur intérêt et de favoriser leur intégration sociale, professionnelle et scolaire. C'était nouveau comme mandat, celui de donner à un organisme gouvernemental le devoir de veiller à ce qu'une personne handicapée puisse aller constater dans son milieu si c'est possible pour elle d'avoir des services éducatifs. L'Office devait aussi veiller aux droits de

cette personne sur le plan des loisirs, du logement et du transport.

Avant ce mandat, les réseaux étaient quand même assez limités dans leurs champs d'action. Il suffit de penser à une personne qui s'adressait à son centre de réadaptation et qui se disait intéressée à suivre des cours. Alors, c'était tout un autre univers. Les questions débutaient: "C'est quoi le réseau scolaire pour les personnes handicapées? Une personne handicapée peut-elle manifester plusieurs besoins à la fois?" Les questions se poursuivaient et dénotaient avec assez de précision, la conception parcellaire de la personne handicapée.

Avec la création de l'Office et avec le mandat qui lui est accordé, il est possible maintenant de réaliser qu'une personne handicapée peut manifester différents besoins qui peuvent commencer au secteur scolaire et se terminer par l'intégration sociale. Cette constatation sensibilisait l'Office aux besoins des personnes handicapées et aux moyens de les réaliser.

Petit historique

L'histoire nous démontre que, dès le début, les personnes rattachées à l'Office se sont montrées intéressées à répondre aux problèmes de l'heure. Dès 1981, l'Office est convoqué à une conférence socio-économique sur l'intégration des personnes handicapées. Cette première rencontre a été suivie, en 1985, de la conférence "À part égale" où un certain nombre d'engagements ont été pris par des ministères et des organismes.

Avant la parution du document décrivant la politique d'ensemble du gouvernement du Québec "À part égale", nous retrouvons dans les régions des agents de développement ou des conseillers à l'intégration. Chaque région du Québec possède ces deux catégories de personnes dont le rôle est de promouvoir les services aux personnes handicapées. Elles doivent aussi

faire en sorte que ces services leur soient accessibles. C'est ainsi que les demandes et les réalisations, entre 1978 et aujourd'hui, se sont multipliées. Il est intéressant de dresser une liste même incomplète de ces réalisations. Pensons d'abord au transport adapté: en 1978, il y avait sept corporations municipales qui effectuaient le transport adapté; aujourd'hui, c'est la majorité des municipalités qui offrent ce type de transport. Continuons avec l'assurance maladie qui paie un certain nombre d'équipements spécialisés. Ajoutons, ici, l'accessibilité aux édifices qui s'est améliorée et aussi signalons la multiplication des terrains de stationnement réservés aux personnes handicapées.

Des demandes précises

L'année 1980 voit surgir un autre type de demandes. Ces demandes se rattachent à l'intégration scolaire. Au début, les réclamations se résumaient à répondre à une commission scolaire qui désirait installer un ascenseur dans une école pour rendre le milieu accessible à un élève en fauteuil roulant. Depuis un an ou deux, l'Office doit répondre à des parents qui désirent intégrer leurs enfants à l'école du quartier. Dès lors, peut surgir une question qui pourrait se formuler ainsi: "Qu'est-ce qui a fait en sorte que les parents se sont de plus en plus impliqués pour intégrer leur enfant?".

La concertation des milieux

Pour répondre adéquatement, regardons ce qui se passe avant 1980. Les parents, alors, qui se questionnent surtout sur l'intégration de leurs enfants, sont considérés comme des personnes qui s'insèrent dans un domaine réservé à la commission scolaire. Cette institution seule a la responsabilité de décrire comment se déroulera l'intégration scolaire. Le parent ne fait pas partie du processus décisionnel. Il est informé de la décision unilatérale de la commission scolaire.

Dans le milieu scolaire, encore aujourd'hui, souvent les enseignants vont baser davantage leur évaluation sur les incapacités de l'enfant. Il est possible que, dans de telles circonstances, l'intervenant oublie de se poser la question importante: "Qu'est-ce que l'enfant est capable de faire, sur quoi pourrions-nous nous baser pour le développer?". C'est souvent à ce moment qu'intervient, de façon efficace, la mise sur pied d'un plan de services. Ce plan comprend le transport et l'intervention en réadaptation. Malheureusement, ce plan est peu connu et, par conséquent, peu utilisé.

Aujourd'hui, les parents se prennent de plus en plus "en charge" parce qu'ils essaient de réagir contre l'attitude des professeurs qui considèrent qu'il y a une structure de prévue pour accueillir ces enfants. Alors, l'enseignant du régulier ne se sent pas concerné. C'est pourquoi plusieurs parents sont obligés de lutter pour intégrer leur enfant.

Une réponse de l'Office

Face aux problèmes que suscite l'intégration, l'Office met à la disposition de l'enfant toutes les ressources nécessaires à son intégration. Ces ressources sont diverses: accompagnateur, contenu de programme, support pédagogique à l'école ou à la maison.

Il est aussi possible de penser à un autre niveau d'intégration. Il peut s'agir d'une classe régulière, dans son quartier, avec ses amis. Pour l'Office, il est clair, que ça ne veut pas dire que le réseau parallèle disparaîtra nécessairement, du jour au lendemain. L'objectif n'est pas d'affirmer que, demain, il n'y aura plus d'écoles ni de classes spéciales. Il faut composer avec la réalité. Sauf, qu'il faut peut-être penser à réorienter les supports et les expertises que nous possédons déjà. Les professionnels deviendraient des personnes capables d'offrir un support dans chaque région.

Il est assez évident qu'il s'agit ici de l'intégration au niveau primaire. Les préoccupations de l'Office se situent surtout à ce niveau. Nous voulons commencer par la stimulation précoce: prématernelle et maternelle. Ceci favorisera l'intégration scolaire dans le milieu régulier. C'est une façon étapiste de procéder: préscolaire, primaire et, ensuite, viendra le secondaire.

2. L'intégration de Rémi

Monique Robitaille-Rousseau parle du cas de son fils Rémi. À titre de parent, elle nous livre quelques réflexions sur l'intégration de son fils en classe régulière. Après avoir décrit son enfant mongolien, elle essaie de nous faire partager les quatre années de démarches qui ont conduit à cette intégration.

Rémi est le benjamin d'une famille de trois enfants. Il possède un grand frère et une grande soeur. Rémi, c'est l'enfant rieur, celui qui aime jouer des tours. C'est aussi un enfant qui pratique le sport. Il s'identifie à la gent masculine. Son père et son grand frère sont des personnes qu'il aime côtoyer. C'est un enfant trisomique 21 tout rayonnant de vie. Au plan physique, il a subi six opérations parce qu'il n'avait pas de rectum à la naissance. Il a aussi été opéré pour le coeur: il s'agissait d'une communication interventriculaire.

Mon cheminement de mère

Il me faut avouer que, à la naissance de Rémi, j'ai pensé que tout était terminé. J'ai même pensé que, sur le plan familial, il serait impossible de vivre au même rythme que les autres personnes de mon entourage. Je connaissais les préjugés des gens face à l'enfant handicapé intellectuel et j'ai dû d'abord faire face à mes propres préjugés. Je sentais que je devais avoir honte, que je devais me sentir coupable d'avoir

donné naissance à un enfant dont les gens trouvaient qu'il aurait valu mieux qu'il ne naisse pas. J'ai même eu l'idée de l'éviter complètement.

Par contre, j'ai eu la chance de connaître un médecin qui m'a affirmé que Rémi avait sûrement une place chez nous. Il a ajouté que notre fils avait sa raison d'être et que ce n'était sûrement pas pour rien qu'il apparaissait dans notre famille. Il a même eu l'audace de me dire que je devais apprendre à être aussi fier de Rémi que de mes deux autres enfants. Pour moi, c'était impensable. Personnellement, j'étais complètement envahie par la peur de l'inconnu.

Pour mes deux autres enfants, tous les espoirs m'étaient permis, alors je ne m'étais jamais questionnée sur ce qui pourrait leur arriver dans vingt ans. Par contre, pour Rémi, je voulais tout savoir. Mais j'ai appris à vivre au jour le jour. Depuis que j'ai contacté cette habitude, je trouve tellement plus facile de vivre pleinement chaque journée. Pourquoi se fatiguer à penser à tel ou tel événement qui n'arrivera peut-être même pas?

J'ai commencé à vivre avec Rémi, le jour où j'ai cessé de pleurer sur ce qu'il n'avait pas. Alors, la réussite de Rémi, ce n'est pas la réussite des autres enfants. Ce qu'il ne faut surtout pas faire, c'est de collaborer avec le système de compétition dans lequel nous vivons. Ce serait un moyen de me sentir gênée par rapport à Rémi. Par contre, si je regarde le point de départ de Rémi et où il est rendu aujourd'hui, c'est très encourageant. Il a fait des progrès et a contribué au cheminement de son entourage.

Les apports sociétaux

J'ai eu la chance de voir mon fils naître sous une bonne étoile parce que, longtemps avant sa venue, il y a eu des enfants handicapés. Malheureusement, la société n'offrait pas un éventail de services. Les parents, eux, se retrouvaient sans

aide. Ils ne possédaient pas d'information sur la manière d'éduquer ces enfants afin de leur permettre de prendre leur place. Dans la société, à la naissance de mon fils, le service de stimulation précoce débutait.

Ce service stimule non seulement l'enfant, mais aussi les parents. Comme mère d'un enfant handicapé, j'ai goûté les plaisirs de travailler avec des professionnels qui acceptent de partager leur savoir. J'ai appris comment être à l'aise dans ma situation, comment travailler avec mon enfant, comment fixer des objectifs et comment les atteindre.

Le centre de stimulation précoce fait croître en toi, la foi dans ton enfant. C'est toi, le premier intervenant dans la vie de ton enfant. Tu es partenaire à part égale. C'est aussi à cet endroit que j'ai découvert le goût de la réussite. Avec mes autres enfants, je me disais toujours: "Ça va se faire tout seul." Avec Rémi, je dois être plus vigilante. Dès son jeune âge, nous avons décidé de ne pas le laisser à l'écart des autres enfants.

Rémi à la garderie

Comme nous travaillions à l'extérieur tous les deux, mon mari et moi, nous avons d'abord intégré notre fils à une garderie. Puis l'intégration s'est continuée à l'intérieur des activités de loisir de la municipalité. C'est incroyable, tous les apprentissages que Rémi a faits grâce à son contact avec les autres enfants. Je suis certaine aussi que mon fils a su apporter beaucoup aux autres parce que nous avons souvent reçu des remarques dans ce sens.

Par contre, quand Rémi est arrivé à l'âge scolaire, c'était fini! Dans la vie de mon fils, l'école était le premier niveau où on lui disait: "Parce que tu es différent, tu ne peux pas venir apprendre avec nous autres". C'était aussi le moment où plusieurs personnes citaient certaines formes d'intégration, par exemple, la classe spéciale dans l'école régu-

lière. À ce moment, c'était aussi ma vision. Je trouvais déjà ce type d'intégration très intéressant.

Rémi à la maternelle

Mais, Rémi a d'abord fréquenté une maternelle où les enfants déficients intellectuels étaient âgés de quatre ans. Nous avons vu notre enfant régresser, pour lui, c'était un monde complètement nouveau, complètement différent de ce qu'il avait connu.

Puis, j'ai formulé une demande pour qu'il soit intégré dans une classe régulière. En mai, le conseiller en adaptation scolaire m'a mentionné qu'il ne pouvait pas envoyer ma demande parce que l'enfant n'est pas continent. J'ai alors affirmé à cet homme que, même si Rémi n'est pas propre en mai, rien ne dit qu'il ne le sera pas en septembre. J'ai alors pris conscience que mon investissement de temps n'avait pas été assez intensif pour favoriser cet apprentissage.

Rémi en milieu scolaire régulier

Grâce à une intervention adéquate, Rémi est devenu propre le jour même où il est entré à l'école en septembre. Nous sommes conscients que souvent nous nous empêchons d'effectuer des démarches parfois parce que nous nous imaginons que la situation ne peut pas s'améliorer.

Rémi a vécu des expériences extraordinaires en milieu scolaire, comme aussi il a vécu des moments difficiles. Puis il a été admis à l'école du quartier, parce que l'enseignante l'acceptait. Nous sentions que c'était une faveur qui était faite à Rémi. La commission scolaire nous avait mentionné que c'était pour un an seulement peu importe le résultat obtenu par l'enfant.

Cette commission scolaire n'était pas favorable à l'intégration et elle ne s'était pas engagée à fournir un support à

l'enseignante. En conséquence, un vendredi de janvier, nous avons appris que Rémi devrait fréquenter la classe spéciale, la semaine suivante. Nous avions constaté beaucoup de progrès chez l'enfant et l'école a confirmé nos dires. Mais le milieu scolaire a considéré qu'il n'avait pas progressé dans les bons secteurs. Alors, il concluait que Rémi ne serait pas prêt à suivre un programme de première année.

Depuis la naissance de notre enfant, c'est plutôt le programme qui suivait l'enfant. Pour nous, l'important, c'est que Rémi ait le droit de vivre avec les autres enfants. Nous ne voulions pas le transformer, le rendre exactement comme les autres enfants.

L'école nous a mentionné que Rémi possédait des problèmes de comportement. En plusieurs occasions, il avait voulu prendre la collation des autres enfants. Il s'est agi pour moi de lui faire choisir sa collation. Le moment des activités était aussi une source de problèmes. Quand Rémi exécutait une activité facile et qu'il devait la laisser pour un atelier plus difficile, il ne s'y rendait pas immédiatement. Pour ma part, je trouvais sa conduite intéressante parce qu'il semblait capable de reconnaître ses forces. Je suis consciente qu'il devait apprendre à faire un effort. Le dernier problème se situait au moment de l'habillement, Rémi trouvait les bottes, les mitaines et les tuques des autres enfants. Au départ de l'autobus, il n'était pas prêt à partir. Grâce à quelques interventions spécifiques, son comportement s'est amélioré.

Rémi en classe spéciale

Puis, Rémi a fréquenté la classe spéciale. L'enseignante de cette école trouvait que ce n'était pas sa place parce qu'il avait vécu d'une façon intégrée depuis sa naissance et qu'elle voyait la différence entre lui et les autres enfants de sa classe. L'enseignante était convaincue que les autres enfants ont autant de potentiel que Rémi, sauf qu'ils n'ont pas connu la situation d'intégration. Elle a avoué que, dans sa classe,

Rémi ne pourrait recevoir autant de stimulation que dans un milieu régulier. Il est possible selon l'enseignante que l'enfant régresse. Si c'était son enfant, elle affirme qu'elle effectuerait les mêmes démarches que nous faisons. Elle ajoute qu'elle ne peut pas nous appuyer parce qu'elle doit protéger son travail. Nous avons trouvé difficile de nous retrouver seuls.

Si je suis un parent responsable, je ne peux pas mettre Rémi dans un système qui le mettra dans l'isolement, à l'âge adulte. Je suis convaincue que c'est avec des gens réguliers qu'on apprend à vivre. Jusqu'à maintenant, c'est toujours le milieu régulier qui a aidé Rémi. C'est pourquoi nous avons reformulé une demande à la commission scolaire. Cette fois, la réponse a été négative. La commission scolaire nous offrait une classe spéciale dans une école régulière. Pour nous, Rémi ne fréquenterait jamais plus la classe spéciale. Comme suite logique, nous avons gardé notre enfant à la maison. Il est resté cinq mois à notre domicile.

Pendant ces longs mois, nous avons entrepris une démarche d'intégration auprès d'une autre commission scolaire. Nous voulions faire vivre à Rémi une expérience différente afin de lui permettre d'actualiser son potentiel. J'étais consciente que, présentement, toute sa manière future de vivre était en jeu.

Rémi de retour en classe régulière

Cette commission scolaire a donné une réponse positive. Cette réponse s'est fait attendre parce que Rémi n'était pas un enfant qui habitait leur territoire. La personne responsable du service aux élèves a constitué une liste d'enseignants qu'elle pensait les plus favorables à une intégration. Certains enseignants ont demandé de rencontrer la dernière enseignante de Rémi. D'autres professionnels ont aimé mieux annuler la demande parce que ça semblait trop lourd pour eux. Finalement, la dernière personne consultée a dit: "C'est

l'enfant que je veux voir." Elle est allée observer Rémi pendant une demi-journée. Elle a conclu son observation en disant: "Moi, je ne peux pas laisser cet enfant ici."

Cette expérience s'est révélée très positive. L'enseignante a bénéficié d'un support pédagogique. À la fin de l'année, elle a recommandé que Rémi soit en deuxième année, dans l'école de son quartier.

Agir sur son milieu

Nous étions maintenant convaincus que nous devions insister auprès de notre commission scolaire pour qu'ils étudient de nouveau le dossier. Nous avons aussi communiqué avec certains médias pour provoquer une réflexion. Nous avons effectué cette dernière démarche parce que nous savions qu'il y avait des parents qui cheminaient dans le même sens que nous. Nous voulions les faire bénéficier de nos quatre années d'expérience.

Nous avons eu la chance de posséder des commissaires qui ont accepté de remettre en question la structure existante. C'est une expérience des plus positives. Le directeur de l'école me disait: "Quand je regarde le tout avec du recul, je ris parce que je me demande pourquoi j'ai eu si peur en septembre." L'enseignante ne cesse de nous répéter que Rémi est heureux. Quand j'observe mon fils, je le sens heureux, moi aussi. S'il arrive qu'il semble moins joyeux, je suis prête à discuter avec l'enseignante afin d'effectuer les changements pour corriger la situation.

Il faut signaler qu'un parent s'est opposé à l'intégration de Rémi. Il suffit d'observer les enfants pour constater que c'est leur fille qui aide le plus notre garçon. Lors d'une activité où Rémi a plus de difficulté et doit investir plus d'efforts pour réussir, on voit cette petite fille venir se placer près de lui. Elle le motive et lui aide à se dépasser: "C'est beau Rémi!". Maintenant, toute la classe est impliquée. Un exemple traduit bien l'état d'esprit des enfants de

la classe: chaque jour, l'enseignante disait à Rémi: "Qu'est-ce que tu fais Rémi quand la cloche sonne?". "À course, rang." Quand les enfants se sont aperçus que Rémi avait compris la consigne, quand ils sont entrés, ils l'ont applaudi. Ils ont demandé à l'enseignante de faire avancer son camion de deux pas, parce que pour Rémi, c'était difficile d'exécuter cette demande.

Face à ce résultat, je pense que les parents n'ont plus le choix. Ils ne doivent plus rester isolés. Ils doivent se regrouper pour pouvoir se parler, se faire une opinion personnelle et aller chercher les appuis nécessaires à l'intégration.

Je pense qu'il y a des appuis au niveau de l'O.P.H.Q., par exemple, par une demande de plan de services. Je pense aussi à nos organismes et à nos associations qui peuvent nous apporter du support. Il faut sensibiliser les commissaires d'école, les administrateurs scolaires et les enseignants sur leur rôle lors de l'intégration d'un enfant. Il ne faut pas oublier les comités d'écoles et les comités de parents qu'il faut informer ^ bon escient.

Un jour, j'ai téléphoné au M.E.Q. pour demander de l'aide. La personne qui a répondu m'a dit: "Écoutez Madame, c'est notre but l'intégration, votre commission scolaire va devoir attacher son wagon au train comme le font déjà quelques commissions scolaires." -"Bien, Monsieur, ce n'est pas aujourd'hui que nous allons attacher notre wagon au train. Ici, le train ne passe même pas."

Nous avons cependant une liste d'appuis, sur laquelle nous avons ajouté les personnes qui travaillent au C.L.S.C. et d'autres intervenants communautaires. Plusieurs parents doivent aussi penser au recours aux échevins et aux députés. La commission des droits de la personne peut aussi nous venir en aide dans certains cas. Les médias et les recours en justice doivent venir en dernier.

Une solution, la collaboration

Pour moi, ce qui était impossible hier est devenu possible aujourd'hui. J'aimerais que les enseignants sachent que nous sommes prêts à travailler en collaboration avec eux. Je pense qu'il n'y a rien de menaçant dans un parent d'enfant handicapé. Les parents comprennent habituellement les comportements de leurs enfants parce qu'ils ont été forcés d'apprendre.

Il faut aussi mentionner le directeur de l'école que fréquente mon fils; il parle souvent de l'être et du paraître. Selon lui, parfois nous oublions l'être et nous attachons beaucoup d'importance au paraître. Il ajoute: "Rémi nous le rappelle. Cet enfant ne connaît que l'être et il l'est dans toute la force du mot".

3. L'intégration de Mylène

Louise Lanteigne, mère d'une enfant mongolienne, nous résume son cheminement comme parent d'une enfant handicapée intellectuelle. Elle met l'accent sur les négociations qu'elle a dû effectuer lors de l'intégration de sa fille, Mylène.

Mylène dans sa famille

Mylène, c'est une fille de onze ans, aux cheveux blonds longs, aux grands yeux bruns. Elle aime pratiquer la gymnastique, le ballet jazz, la natation. De plus, si je l'amène au restaurant, elle préfère McDonald's, comme tous les enfants.

Elle possède deux caractéristiques spéciales: elle est atteinte du syndrome de Down et les médecins ont détecté chez elle une malformation cardiaque sérieuse. Elle a déjà subi deux interventions chirurgicales importantes et une troisième sera effectuée incessamment.

Malgré ces traits spéciaux, nous l'avons toujours traitée, depuis sa naissance comme une enfant normale. Nous l'avons intégrée aux activités de la ville: activités du samedi et activités estivales. Elle a aussi fréquenté une garderie coopérative pour qu'elle puisse côtoyer d'autres enfants de son âge, car l'écart était de cinq ans entre elle et son autre sœur. Elle a fréquenté cette garderie au rythme de deux après-midi par semaine.

Pendant ces quatre premières années de vie, Mylène a suivi un programme de stimulation précoce et, à cinq ans, elle a fréquenté la prématernelle privée du quartier. Cette fréquentation est due au fait que je ne la sentais pas prête pour bénéficier d'une maternelle régulière. Il faut penser que ceci se déroule en 1979 et que, à ce moment, au Québec, il n'est pas beaucoup question d'intégrer les enfants atteints d'un handicap intellectuel.

Mylène à la maternelle

À six ans, Mylène est intégrée à une maternelle régulière. Avant cette intégration, je suis allée visiter l'école spéciale de ma commission scolaire. À ce moment, je me posais encore la question traditionnelle: "Si je l'intègre, est-ce que je ne demande pas trop à l'enfant?". Sauf que, jusque-là, nous l'avions toujours traitée normalement. Elle avait toujours participé à des activités avec les enfants réguliers. Alors, pourquoi la mettre maintenant sur une voie d'évitement. Pour donner une suite logique à mes comportements précédents, je suis allée l'inscrire à la maternelle régulière de mon quartier.

Dès mon arrivée chez le directeur, je ne lui ai pas demandé s'il voulait admettre Mylène à la maternelle, mais je lui ai dit: "Bonjour, je viens inscrire ma fille." Elle était à mes côtés. Il l'a regardée d'un œil inquisiteur. J'ai ajouté: "Elle est capable de rester assise, de suivre des consignes et d'écouter." J'ai alors manifesté le désir de rencontrer le

professeur. Cette rencontre a eu lieu le jour même et le professeur a accepté la présence de Mylène dans sa classe. L'enseignante l'a intégrée, sauf que l'enfant n'a pas fonctionné adéquatement.

Malheureusement, Mylène n'était pas en forme physiquement parce que sa deuxième chirurgie devait avoir lieu prochainement. On a procédé quand même à une évaluation de Mylène. Lors de ma rencontre avec le professionnel, il m'a affirmé que ma fille devrait maintenant fréquenter l'école spéciale quelques jours par semaine. L'école régulière pourrait la recevoir deux après-midi par semaine. Je n'étais pas d'accord parce que je me disais qu'on ne pouvait exiger de Mylène qu'elle fréquente deux écoles, qu'elle s'acclimate à deux professeurs et qu'elle côtoie deux groupes d'amis.

J'étais quand même ébranlée; j'avais devant moi une équipe de professionnels: directeur, psychologue, conseiller pédagogique, orthopédagogue. J'étais le seul parent. Une idée me hantait: avec mes yeux de mère, je la voyais peut-être meilleure qu'elle ne l'était en réalité. Je me remettais en question.

À ce moment, j'ai consulté une professionnelle qui était une spécialiste en intégration scolaire. Cette personne ne me connaissait pas et n'avait jamais rencontré Mylène. Cette spécialiste a évalué ma fille et m'a encouragée en me confirmant que Mylène était capable de faire des apprentissages. Alors, j'ai trouvé une autre école où Mylène a terminé son année de maternelle. Cette dernière expérience a été extraordinaire. Ce succès est dû à l'attitude positive de l'enseignante face à mon enfant.

Mylène en classe de maturation

L'année suivante, Mylène a séjourné dans une classe de maturation. Plusieurs problèmes se sont développés: bégaiement, hésitation, pleurs. Puis un court séjour dans une classe de

préalables a succédé à la classe de maturation. Mais en octobre, Mylène se plaint que c'est difficile. Je vérifie auprès de l'enseignante qui est d'avis que c'est peut-être trop exiger de ma fille. Mylène est retournée dans une classe de maturation. Cette classe se situe dans une autre école. Disons que, avec cette enseignante, elle fait des progrès scolaires. Tout fonctionne très bien, donc l'année suivante, elle a bénéficié d'une classe de préalables et les progrès se sont poursuivis.

Puis, j'ai opté pour une première année de récupération. Dès septembre, Mylène était capable de travailler seule. Elle pouvait remplir une feuille, sans la présence de l'adulte. C'était un gain appréciable sur le printemps précédent, elle a réussi à compléter sa première année de récupération.

Les conseils de spécialistes

Pendant ce temps, j'ai assisté à un congrès où Marsha Forest parle de l'importance pour les enfants handicapés d'avoir des amis, d'aller à l'école du quartier. Cette conférencière m'ébranle un peu, parce qu'elle affirme que les amis doivent être du même niveau d'âge.

J'ai rencontré, à ce moment, un administrateur d'une commission scolaire d'Ontario. Dans cette commission scolaire, tous les enfants fréquentent les classes régulières. Je lui explique le cas de Mylène et il conclut que Mylène devrait être classée en 4e année. De retour à Montréal, après avoir réfléchi, j'ai fait un compromis: je vais demander de placer Mylène en 3e année. Je consulte le milieu et Mylène est présentement en 3e année régulière, à l'école de son quartier. Elle fonctionne bien. Il ne faut pas oublier que Mylène venait d'une 1re année récupération, qu'elle partageait avec un groupe restreint d'élèves.

Le vécu de l'intégration

Il faut considérer que l'enseignant du régulier a reçu l'aide d'une enseignante itinérante qui vient une heure tous les jours. Comme Mylène fonctionne au niveau d'une 2e année en mathématique, cette enseignante a adapté le programme de cette matière. Ceci contribue à combler une lacune au niveau des apprentissages de Mylène.

En plus, j'ai fait appel au Centre d'accueil de mon milieu. Grâce à ce centre, Mylène bénéficie de la présence d'une éducatrice qui l'aide deux heures par semaine en classe et qui se rend à la maison une heure par semaine. Cette éducatrice favorise l'acquisition du français. Mylène continue toujours de progresser.

Une enfant transformée

Grâce à son intégration, tout au long des années, nous avons constaté que son langage s'est amélioré. Les phrases interrogatives sont maintenant apparues. Elle nous surprend de jour en jour. Elle veut maintenant faire des recherches. Elle se rend elle-même à la bibliothèque pour se procurer des livres sur un thème précis. Présentement, elle veut faire un calendrier sur l'alimentation. L'enseignante me disait comme Mylène progresse d'une manière importante. Quand elle donne des explications en mathématique, Mylène demande des explications complémentaires à l'enseignante itinérante. Quand ce recours est impossible, Mylène sort un autre cahier et complète des travaux, jusqu'au moment où quelqu'un peut lui venir en aide.

Mylène prend une part active en classe. Maintenant, elle peut lever la main pour poser des questions. Elle répond aussi aux interrogations qui sont adressées au groupe d'élèves. Sa participation aux activités artistiques de la classe demeure intéressante. Elle est allée avec son groupe d'amis visiter la Place des Arts, faire du ski de fond, patiner. Pour ce

dernier sport, elle manifeste plus de problèmes, mais ses amis l'aident.

Le fait que Mylène soit intégrée, m'oblige à changer mes comportements face à ma fille. J'essaie de lui aider le moins possible parce que l'enseignante à l'école la laisse s'exécuter elle-même. Son enseignante demeure émerveillée. Jamais, elle ne pensait que Mylène atteindrait ce niveau de développement. Elle donne l'exemple de la mémoire que possède Mylène. Après avoir travaillé sur un texte de la cabane à sucre, elle a été capable d'écrire sans erreur: chalumeau, chaudière, baril, sirop.

Vive l'intégration!

La première fois que j'ai visité une école spéciale, je me disais: "Maintenant, non, mais plus tard, je ne le sais pas." À présent, je vous le dis: "Jamais!".

Présentement, je commence les négociations pour l'intégration de Mylène en 4e année. Je demande aussi un support pour qu'elle suive son groupe d'amis. J'accepte un retard de deux ans, mais je ne voudrais pas l'accentuer.

4. L'intégration de Lynda

4.1 La concertation entre les services

André Moreau est orthopédagogue, demandé comme ressource extérieure à la commission scolaire où Lynda a été intégrée; il a suivi ce cas sous ses diverses facettes et il nous les présente ci-après.

Lynda, âgée de sept ans, vit dans sa famille depuis sa naissance, où elle a le plaisir de partager ses moments avec ses parents, ses deux grands frères et sa jeune soeur. Elle fré-

quante l'école d'un petit village. Mais qu'est-ce qui caractérise cette petite fille? Quelles sont les péripéties rencontrées par ses parents à travers leur recherche de ressources éducatives?

Qui est Lynda?

La naissance de Lynda ne présente aucune particularité spécifique pouvant inquiéter tant les parents que l'équipe médicale. Mais après deux années passées dans sa famille, les parents se préoccupent des difficultés présentées par Lynda. Les problèmes liés à l'alimentation, au retard de la marche et à l'absence de langage parlé ont amené ceux-ci à consulter différents spécialistes: médecin familial, physiothérapeute, ergothérapeute, orthophoniste.

Actuellement, Lynda présente un retard intellectuel important. Au niveau de sa motricité globale, elle a acquis la maîtrise de la marche à trois ans. Cependant, elle ne peut pas courir, sauter, monter des marches seule. Au niveau de sa motricité fine, elle tient des objets dans sa main, elle trouve un grand plaisir de toucher tous les objets de son environnement. Cependant, elle a des difficultés importantes à centrer son attention sur ses actions. Au plan de la communication-langage, ses progrès sont difficilement perceptibles. Elle manifeste ses besoins en pleurant ou par des gestes de tout son corps. Elle est d'un contact facile. D'une humeur agréable, elle sourit à nos regards ou à tous les bruits qui la fascinent. Elle produit le son "a" selon différentes intonations. Enfin, au plan de son autonomie, elle est très dépendante de l'adulte. Elle ne mange pas seule et n'est pas propre.

Quelles sont les ressources actuelles?

Comme il vient d'être mentionné, quand leur enfant était d'âge préscolaire, les parents ont consulté de multiples services disponibles dans les grands centres hospitaliers. Lorsque

Lynda avait quatre ans, les parents étaient très préoccupés de la scolarisation de leur fille. Afin de lui donner le plus de chances possible, ils l'ont inscrite à un centre de stimulation précoce dans la ville la plus proche. Pendant trois jours/semaine, Lynda fréquente ce service. Pour les deux autres journées de la semaine, elle est inscrite à une garderie.

À la même époque, les parents sont informés d'un service éducatif offert aux personnes présentant un retard de développement et vivant dans sa communauté. Ce service, gratuit, géré par le centre, est dispensé dans le milieu naturel. Ceci veut dire que l'intervenant se déplace dans le milieu où évolue l'enfant (famille, garderie, école) pour offrir les services éducatifs. Les tâches principales de l'intervenant se résument à évaluer l'enfant et ses besoins, à bâtir un plan d'apprentissage personnalisé, à informer les parents des différents services présents dans sa communauté et à fournir un suivi constant dans le milieu. Ces suivis visent à conseiller les parents dans leurs interventions (élaboration et évaluation des programmes et des activités pouvant être appliqués par les parents ou par les autres intervenants de la communauté travaillant auprès de l'enfant). L'objectif principal de ce service est de favoriser l'insertion sociale de la personne afin de faciliter et d'assurer le maintien de la personne dans son milieu, sa communauté.

Lorsque Lynda a cinq ans, ses parents, comme tous les autres parents, inscrivent leur petite fille à la maternelle. Au départ, le directeur de l'école est intéressé de tenter l'expérience d'intégrer l'enfant dans la classe de maternelle. Cependant, après consultation du dossier et des différents intervenants impliqués auprès de l'enfant, le directeur accorde un temps pour informer le professeur et pour trouver une ressource additionnelle. Cette ressource s'avère nécessaire à la réussite du projet.

Après l'expérience d'une année passée à la maternelle, à mi-temps, les intervenants scolaires évaluent le projet comme étant un succès. Malgré les progrès de l'enfant, le rythme lent d'apprentissage de l'enfant incite le directeur et le professeur à suggérer aux parents une deuxième année à plein temps à la maternelle. Actuellement, Lynda fréquente pour sa deuxième année la maternelle, à plein temps. Elle est supportée par une aide technique lors de ses activités où elle a des difficultés à suivre son groupe.

À cette étape, il serait intéressant de préciser comment les différents intervenants se sont concertés afin d'assurer un succès à l'intégration scolaire de Lynda.

L'intégration de Lynda

Considérant le handicap de la petite Lynda, le défi de l'équipe école est important. Il ne suffit pas d'intégrer physiquement un enfant handicapé dans un groupe régulier sans évaluer par ailleurs la pertinence des services éducatifs qu'implique ce choix. Malgré une certaine méconnaissance de la part des professionnels scolaires sur ce dernier aspect, ceux-ci ont accepté de collaborer conjointement avec les intervenants du centre de la région.

Lynda bénéficie des services de stimulation précoce offerts dans la famille. Par l'intermédiaire du Service d'Intégration Communautaire, un orthopédagogue du Centre assure un suivi aux deux semaines dans la famille. Son rôle se résume à fournir aux parents un plan d'apprentissage ainsi qu'un support dans l'application du plan. En fait, le plan d'apprentissage est une formulation des objectifs et des besoins de l'enfant pour l'année. Ce plan implique une étape d'évaluation de l'enfant et des besoins du milieu, une étape de planification par l'équipe interdisciplinaire (enfant, parents, intervenants immédiats) des objectifs d'apprentissage et des besoins spécifiques et, enfin, une étape d'implantation des programmes et des recommandations. Le succès de cette démarche et particu-

lièrement des programmes mis sur pied réside dans l'implication active des intervenants immédiats: parents, éducateurs, professeur. C'est dans cette perspective que les intervenants, tant scolaires qu'institutionnels, se sont joints afin de fournir les services éducatifs appropriés.

Or, dans le cadre scolaire, les services éducatifs ont été ébauchés dans la même perspective que le plan de programme individualisé. Ainsi, suite à la planification établie par l'équipe école, des recommandations ont été clairement établies.

Parmi celles-ci, l'embauche d'une éducatrice spécialisée s'avère essentielle afin d'intégrer l'enfant en classe régulière. Cette ressource additionnelle est jugée comme indispensable afin d'aider le professeur dans son travail avec dans son travail avec l'enfant et son groupe. De plus, les participants jugent indispensable que l'orthopédagogue du Centre fasse bénéficier l'équipe école de ses expertises. Ce dernier accepte cette tâche de conseiller. Il consent à outiller et à guider, au cours de l'année scolaire, le professeur et l'éducatrice dans leur démarche. Sa tâche se résume à fournir des instruments d'évaluation, à planifier et à gérer l'application des objectifs et des programmes d'apprentissage.

La collaboration entre les différents services, scolaires et institutionnels, favorise une grande coordination face aux interventions. En effet, une démarche de planification des activités éducatives a permis aux parents et au professeur de partager des objectifs communs d'apprentissage. Cette concertation permet une plus grande efficacité des interventions mises sur pied. De plus, cette planification permet d'identifier clairement les personnes responsables des tâches et des services comme convenu au début d'année. Ainsi, chacun connaît le rôle et les tâches des différents participants car elles sont réparties à plusieurs niveaux: famille, école, service de stimulation précoce.

Objectifs

Concrètement, l'équipe école décide de se concentrer sur les points suivants pour l'année qui vient.

- Poursuivre le programme des habiletés liées à la marche; monter et descendre les escaliers sans l'aide de l'adulte; utiliser le tricycle; utiliser la glissoire et la balançoire dans la cour, en présence d'ami(s); marcher et suivre le groupe dans ses déplacements. Ces objectifs s'avèrent essentiels afin d'éviter que Lynda ne se retrouve séparée ou mise à part dans les activités du groupe.

- Favoriser en classe les activités "oeil-main" afin d'augmenter ses habiletés oculo-moteurs. Lynda présente une difficulté marquée à se concentrer sur ses actions manuelles. Son regard est constamment orienté vers le regard de l'adulte ou de l'enfant qui partage ses activités: cette distraction l'empêche de réussir ce qu'elle fait.

- Aider Lynda à écouter lors d'une activité de groupe et ce, en restant assise pendant plus de dix minutes et en présentant des comportements d'écoute (regarder la personne qui parle, respecter un silence, identifier son tour lors d'une discussion). Cet objectif est très important car elle ne peut pas rester assise lors des discussions de groupe ou de lecture de petites histoires.

- Le professeur doit considérer Lynda comme un autre enfant de son groupe. Ceci veut dire que le professeur doit s'assurer que Lynda est présente au début des activités, pour lui permettre ainsi de suivre le même horaire que le groupe classe. De plus, il faut s'assurer que Lynda suit, le plus possible, les mêmes consignes; par exemple, ramasser les jeux, garder le silence. Enfin, le professeur doit travailler et interagir avec l'enfant lors des ate-

liers; ceci lui permet de suivre l'enfant dans ses acquisitions.

- Les programmes individualisés doivent être intégrés à l'horaire du groupe classe. Le fonctionnement par ateliers déjà existant à la maternelle a facilité cette démarche. De fait, l'aide technique a planifié des ateliers adaptés au niveau de l'enfant. Elle a intégré ainsi les programmes individualisés lors de cette période. Ceci n'a pas empêché Lynda de s'intégrer aux ateliers de groupe impliquant la participation de tous. Dans ce cas, Lynda est invitée, comme tous les autres enfants, à faire l'atelier de groupe mais les exigences sont adaptées à ses capacités. Par exemple, l'atelier de peinture au pinceau est transformé en atelier de peinture aux doigts pour Lynda.

- Enfin, Lynda peut être retirée du groupe mais dans certaines conditions. Lors des activités de groupe qui exigent une attention dépassant les capacités de l'enfant, celle-ci est invitée à commencer l'activité; mais, après un temps jugé satisfaisant en terme d'attention fournie par l'enfant, cette dernière est orientée vers des activités à l'extérieur du groupe. Par exemple, une discussion de groupe où les enfants ont à raconter leur fin de semaine; Lynda participe au début de l'activité avec le groupe. Après un temps d'attention de cinq à dix minutes, si l'activité n'est pas terminée, elle est invitée à aller monter des escaliers. À cette occasion, l'aide technique en profite pour faire le changement de couche.

En somme, toutes ces petites règles peuvent nous paraître subtiles mais elles favorisent une concertation et une coordination entre les deux intervenants. Ces règles ont longuement été pensées afin de permettre à Lynda de s'intégrer le plus possible au groupe et à l'horaire tout en s'adonnant à des activités qui correspondent à ses besoins. Dans ce cas-ci, le fonctionnement par choix d'ateliers a facilité la tâche.

Évaluation

Le mode, les techniques et les instruments d'évaluation peuvent varier en fonction des étapes du processus éducatif. Dans une première étape, une grille standard respectant l'âge de développement chez l'enfant est utilisée et ce, en début d'année scolaire. Cette grille permet de situer les acquis de l'enfant. Partant de cette information, il est alors facile, pour les intervenants d'identifier les habiletés à venir. La grille utilisée intègre cinq aspects de la personnalité: motricité globale, motricité fine, développement social, développement du langage et autonomie.

Suite à cette première évaluation, une liste d'objectifs d'apprentissage est formulée et ce, en respectant les cinq sphères de la personnalité. Partant de ces objectifs, certains sont concrétisés par l'ébauche de programmes d'apprentissage.

Dans une deuxième étape, des techniques d'évaluation sont utilisées afin d'évaluer l'efficacité de chacun des programmes d'apprentissage. Ces techniques d'évaluation varient en fonction du type d'apprentissage spécifié dans le programme. Parfois, c'est la fréquence du ou des comportement(s) qui est notée, alors que, en d'autres temps, c'est la durée ou une autre technique connue qui est considérée (voir Côté et Plante, 1979). Ces évaluations sont faites de façon continue. Ainsi, chaque fois que l'enfant a la chance d'effectuer les activités ou exercices précisés dans le programme, l'éducateur ou le professeur note la performance de l'enfant. L'information recueillie est quantifiée ou, si l'on peut dire, exprimée en chiffres; par exemple, le nombre de cubes empilés, le nombre de marches montées seule, sans trébucher, etc.

Enfin, une troisième évaluation vise à préciser l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Cette évaluation s'exprime sous forme d'un petit bulletin remis aux parents à la fin de chaque étape. Celui-ci regroupe les cinq sphères de la personnalité.

Les objectifs terminaux et intermédiaires visés en cours d'étape composent le petit bulletin. Cette spécification des différents objectifs permet d'informer les parents sur les programmes en cours, sur la progression spécifique des apprentissages et sur l'atteinte des objectifs précisés au début ou en cours d'année.

Les parents se sont engagés, pour leur part, à poursuivre, au cours de l'année, le programme d'alimentation et de soins personnels. De plus, avec l'aide de l'intervenant du Centre, ils ont pris la responsabilité de trouver des fonds auprès d'organismes bénévoles pour l'achat de matériels spécifiques à Lynda. Enfin, l'intervenant du Centre s'est engagé à fournir une ressource ou du moins des pistes d'intervention permettant de mettre sur pied un programme de communication. Évidemment, ce dernier va poursuivre les suivis tant à la maison qu'à l'école afin de conseiller les personnes dans leur travail auprès de Lynda.

Toute cette planification s'est concrétisée, en grande partie, du fait que les parents et l'équipe école croient que Lynda peut apprendre, se développer et vivre dans son milieu naturel. Lynda aurait pu être orientée en classe spéciale comme il est planifié dans les services de la commission scolaire. Ce n'est pas l'absence de ce type de service qui a fait en sorte que l'enfant s'est retrouvée dans une classe régulière. Au contraire, c'est à la volonté des parents, à l'ouverture d'esprit et à l'appui du directeur et du professeur que l'on doit attribuer, aujourd'hui, la possibilité, pour Lynda, de vivre aux côtés de ses parents, de ses frères et de ses amis.

Application

Une planification ne veut pas nécessairement dire que l'enseignante et la technicienne connaissent clairement les meilleures façons de faire pour atteindre les objectifs fixés. Quelques rencontres du petit groupe (professeurs, aide technique et orthopédagogue) ont permis d'identifier certaines règles de

fonctionnement en classe. Ces règles touchent strictement le fonctionnement et l'animation du groupe classe. De fait, dès le début de l'année scolaire, il a été entendu ce qui suit.

- Les programmes et les techniques d'intervention liés uniquement à l'enfant sont planifiés par l'orthopédagogue et l'aide technique. Cette dernière assume l'application et l'évaluation des programmes individualisés.

- L'aide technique ne travaille pas uniquement auprès de Lynda mais elle est au service du groupe classe. Toutefois, son attention est orientée sur les activités de Lynda. Ceci ne l'empêche pas de prendre l'enfant lors d'ateliers libres pour effectuer certaines activités spécifiques à Lynda.

Réflexion

Le succès d'un tel projet réside dans la volonté des parents et de la famille de s'impliquer, de soutenir et d'aider l'un de ses membres à vivre parmi eux. C'est un peu le même défi qui est lancé à l'école. L'ouverture d'esprit du directeur et la volonté du professeur de relever ce défi sont sûrement le point majeur de cette réussite. Puis, ce qui devrait faire manchette dans ce projet, c'est le fait que l'équipe école accepte le support de services extérieurs et d'autres organismes de la communauté: intervenant communautaire, bénévole. Enfin, ce qui fait de ce projet une réussite pour l'avenir, c'est que tous, Lynda, parents, groupe d'élèves, professeur et directeur y ont trouver satisfaction et pourront en profiter.

Quant à Lynda, elle peut maintenant monter et descendre les escaliers sans aide, pédaler sur son tricycle, utiliser la glissoire et la balançoire. Elle fait d'ailleurs ces activités avec grand plaisir. Dans des activités de groupe, elle peut, à la fin de la deuxième étape de l'année, écouter, pendant plus de quinze minutes les enfants raconter leur fin de semaine. Elle a appris à participer avec d'autres élèves à

des ateliers. En ce qui concerne les autres élèves du groupe, ils sont à l'écoute des changements et des difficultés rencontrées par Lynda. Tout au cours de l'année, ils se sont intéressés à Lynda par leurs multiples questions et leur entraide. Contrairement à certains préjugés qui disent que ce type d'enfants se retrouve isolé dans les classes régulières, il y avait toujours un enfant désireux de jouer ou de montrer à Lynda comment travailler avec tel ou tel matériel. Les questions posées par tous et chacun face à Lynda nous démontraient quotidiennement le niveau d'acceptation du groupe et leur intérêt.

Pour l'équipe école, l'important est de pouvoir identifier clairement leurs besoins face à un tel projet et de préciser leurs limites. C'est dans le respect de ces facteurs qu'il se doit d'élaborer le plan d'action. L'intégration ne doit pas se faire si les ressources ne sont pas disponibles. Enfin, le rôle du professeur est très important. Son implication, dès le début du projet, est fort important. Sa volonté de participer au projet fait en sorte qu'il saura, en cours d'année, faire face aux diverses difficultés. Ses attitudes positives et d'acceptation face à l'enfant influenceront tout le groupe d'élèves. Ces différents ingrédients étaient présents lors de l'intégration scolaire de la petite Lynda et il faudrait en tenir compte lors d'expériences similaires à venir.

4.2 Le rôle du directeur d'école

Rénald Samson est directeur de deux écoles. C'est dans l'une de ses écoles qu'il a accepté Lynda, une élève ayant un retard intellectuel. Il décrit son rôle de directeur lors de l'intégration de cette élève.

Je voudrais vous parler brièvement du rôle d'un directeur lors de l'intégration d'un élève. La réussite de l'intégration dépend en grande partie de son degré d'implication dans le

dossier. C'est pourquoi il doit se pencher avec attention sur les besoins de l'enfant et des parents tout en conservant en mémoire la politique d'intégration de la commission scolaire, son budget et surtout son personnel.

L'attitude "oui, mais..."

Quand Madame Lanteigne a voulu inscrire son enfant à l'école, elle s'est présentée dans le bureau du directeur et lui a dit qu'elle venait inscrire son enfant. Le directeur a accepté. Habituellement, le directeur ne dit jamais un non catégorique. Mais, il formulera sa réponse autrement: "J'admire vos efforts, chers parents, mais la politique d'intégration étant ce qu'elle est, je ne peux pas créer de précédent. Je veux que vous compreniez bien que ce n'est pas parce que je ne veux pas que votre enfant vienne à l'école."

Alors, le directeur donne le numéro de téléphone du conseiller en adaptation scolaire en ajoutant que celui-ci va sûrement les aider. Ce dernier peut suggérer aux parents de placer leur enfant dans une classe spéciale où le nombre d'enfants est restreint.

De plus, selon lui, l'enfant peut bénéficier d'un enseignement individualisé. Ce spécialiste présente la classe spéciale, comme étant extraordinaire. En plus, il ajoute souvent: "Votre enfant ira à la récréation avec les autres enfants de l'école". Le parent sort de l'entrevue plus indécis qu'auparavant. Il voulait l'intégration pour son enfant mais il se rend compte que ce n'est pas facile d'affronter les professionnels et les administrateurs du milieu scolaire.

L'attitude active

Par contre, le directeur peut aussi être ouvert. Il ne faudrait pas penser que tout ce qui a été mentionné plus haut au sujet de certains directeurs et spécialistes puisse être généralisé. Il faut quand même informer les parents sur l'inté-

gration. Il ne faut surtout pas susciter des illusions chez les parents. Il est important de mentionner dès le début, à ces derniers, que si ça fonctionne tant mieux, si non, nous examinerons avec eux d'autres solutions.

Il faut être réaliste. Si l'enseignante répond négativement, le directeur peut bien démontrer un intérêt pour l'intégration, il pourra difficilement placer un enfant handicapé dans cette classe. En plus de l'attitude négative de l'enseignant, il faut penser au budget. Souvent, les directeurs répondent aux parents: "Madame, j'aimerais bien intégrer votre enfant, ce serait intéressant pour les autres élèves, mais je n'ai pas de budget."

Le directeur n'a pas dit non, il a simplement affirmé qu'il n'avait pas de budget. Mais il demeure que, à ce moment, le directeur doit être créatif afin de pouvoir intégrer l'enfant. Il y a des moyens pour aller chercher des budgets. Dans notre commission scolaire, nous sommes quatre directeurs. Il s'agit d'informer les trois autres directeurs pour qu'ils appuient la proposition qui se formulera à la table de gestion. Ceci semble très important.

Il faut expliquer ces difficultés aux parents. Il est nécessaire qu'ils comprennent que le laps de temps est parfois long avant d'obtenir une réponse. Cette compréhension pourra contribuer à freiner les attentes d'une réponse rapide et à calmer leur perturbation affective. Alors, le directeur joue un rôle de modérateur. Il faut ajouter aussi un autre rôle très important du directeur, c'est celui de planificateur. Il est vrai que le directeur doit établir un plan d'action. Ce plan lui permet de s'assurer qu'on a essayé le plus grand nombre de pistes possibles. Je suis allé témoigner dans une cause sur l'intégration d'une enfant trisomique et, à ma grande surprise, cette commission scolaire n'avait aucun plan d'action. Cette enfant trisomique serait classée en 2e année dans une école que je dirige.

L'attitude vigilante

En plus d'être un bon planificateur, le directeur doit être un excellent observateur. Il lui faut observer en plus des enseignants et des parents, les enfants eux-mêmes. La rencontre avec les parents semble primordiale. Grâce à cette rencontre, le directeur parfait ses connaissances du milieu familial et peut ainsi établir des liens importants entre les comportements de l'enfant à la maison et à l'école.

Le directeur doit aussi être complice avec le parent pour signaler les besoins des parents à la commission scolaire. Ce que les parents ignorent souvent, c'est que, en plus d'énumérer leurs besoins devant la direction générale, il peut être important d'ajouter qu'ils ont l'appui, si c'est le cas, de la direction de l'école. La direction générale laisse habituellement le problème au directeur de l'école.

Il faut ajouter que, dans le cas de Lynda, le Centre d'accueil vient à notre aide et que, sans eux, l'intégration aurait été impossible. C'est au directeur de faire la démarche pour obtenir un support afin de réaliser et de maintenir l'intégration, le tout selon les besoins de la personne qui bénéficie de l'insertion sociale.

Il est important d'observer l'enfant handicapé et les autres enfants du groupe. Souvent, la question suivante nous est posée: "Si tu avais trois enfants handicapés dans la classe, que ferais-tu?" Dans le moment, je n'en ai pas trois. Souvent, j'ajoute: "Je pelletterai, quand il y aura de la neige." Je suis conscient qu'il faut s'assurer que les autres enfants vivent bien ce qu'ils ont à vivre.

À chacun ses objectifs

Quand il s'agit de l'intégration, en général, nous n'avons pas trop de difficultés à obtenir un oui des hautes instances administratives. Quand nous parlons d'intégration en première

année, les choses s'enveniment. "Sera-t-elle capable de rencontrer les standards du régulier?". - "Un enfant avec un retard intellectuel avant qu'il atteigne les standards du régulier!...". Il faut cependant ajouter qu'il se trouve des enfants du régulier qui ne les atteignent pas. Je pense qu'il faut être réaliste: le dernier bulletin de Lynda, intégrée en maternelle régulière, nous signale ses acquisitions. D'abord, nous apprenons qu'elle peut enlever sa tuque et qu'elle peut descendre cinq marches. Elle est aussi capable de s'asseoir à sa table et de voyager son berlingot d'un endroit à un autre. Elle dérange moins souvent les autres et sort moins souvent de la classe. Elle peut demeurer plus longtemps seule. Peut-être semblons-nous loin de l'atteinte des objectifs de la maternelle ou de la première année. Par contre, comme le Ministère demande de partir de l'élève et de ses besoins principaux, nous nous rendons compte que nous essayons de répondre aux attentes de l'enfant et de ses parents.

À chacun ses défis!

Nous avons observé les réalisations de Lynda à son arrivée à l'école. À partir de cette liste d'observations, nous avons pu visualiser ses forces et ses faiblesses. Nous avons maintes fois constaté que nous avions des craintes qui n'étaient pas fondées. Par exemple, au début, Lynda n'était pas capable de monter une marche. Maintenant, elle peut en monter cinq. Elle pourrait peut-être aller plus loin. Mais nous craignons parce qu'elle a déjà tombé. Ces acquisitions minimes nous permettent de penser à améliorer ce rythme par un programme individualisé favorisant l'intégration.

Cette intégration se négocie régulièrement. L'an prochain, nous voudrions que Lynda fréquente la classe toute la journée. À la table de gestion, cette modification sera présentée comme un projet pilote. Ensuite, nous évaluerons notre expérience.

L'enseignante et moi pouvons affirmer que nous avons appris énormément grâce à Lynda. D'abord, le fait d'avoir individua-

lisé l'enseignement nous a donné des pistes pour travailler avec d'autres enfants. Ensuite, il est bon de mentionner qu'il a été question que Lynda ne fréquente plus la même école. Les parents des autres enfants se sont opposés parce qu'ils considéraient la présence de Lynda dans la classe comme étant bénéfique pour leurs enfants. Il ne faudrait surtout pas oublier un détail important: avant l'entrée de Lynda en classe, jamais nous n'avions mentionné aux parents qu'il y aurait dans la maternelle une enfant atteinte d'un tel handicap. C'est une enfant comme les autres. Quand un enfant avec des troubles graves d'apprentissage entre dans une classe, il n'est pas question de téléphoner aux parents pour leur dire: "N'oubliez pas que votre enfant va vivre avec un jeune qui a deux ans de retard scolaire!"

Quand l'enseignante a rencontré les parents en octobre, ils en avaient déjà entendu parler. Un parent m'a affirmé que Lynda avait de l'importance pour son enfant. C'est à partir du vécu de ce parent que les échanges ont débuté à propos de Lynda. À ce moment, l'enseignante se sentait plus en sécurité face à l'enfant et aussi aux autres élèves de la classe. Les parents connaissaient très peu les enfants avec des besoins spéciaux. Maintenant, ils sont plus en mesure de comprendre, d'interpréter et de corriger ou d'encourager l'attitude de leur enfant à l'égard de Lynda. Les élèves sont allés avec l'enseignante visiter Télé-Métropole et ont aussi bénéficié d'un séjour de deux jours dans une base de plein air. Dans les deux cas, à notre arrivée, Lynda était regardée d'une manière étrange. Mais dans les deux cas, à notre départ, les attitudes et les sentiments avaient changé à l'égard de Lynda. Il est facile de percevoir que l'attitude positive de l'enseignante a changé la mentalité des personnes qui ont côtoyé Lynda.

Je termine en vous disant: "Merci". Grâce à vous, Lynda sera probablement avec nous l'an prochain. Les commissaires ayant accepté que je vous rencontre pour vous parler de mon expérience, il leur sera difficile de ne pas accepter notre nouveau projet d'intégration pour l'an prochain. Merci.

4.3 Le rôle de l'enseignante

Lucie Saint-Pierre est une enseignante au niveau de la maternelle dans une école dont R. Samson est le directeur. C'est dans cette classe que Lynda a été intégrée. Cette enseignante nous dévoile son cheminement avec Lynda, avec le groupe d'enfants et avec les autres enseignants de l'école.

Je suis enseignante au préscolaire dans une école de village. Cent trente élèves fréquentent ce milieu scolaire qui ne possède qu'une maternelle. Les parents d'une enfant ayant un retard mental ont fait des démarches pour intégrer leur enfant Lynda au milieu régulier. Je vous parlerai des phases de cette intégration, du groupe d'enfants qui vivent dans ce milieu scolaire, de la collaboration des parents et de la réaction des enseignants.

Au mois d'août 1984, la commission scolaire m'informe que les parents de Lynda veulent l'intégrer au régulier. Alors, j'en discute avec le directeur de l'école et le psychologue scolaire. Le dossier de Lynda est scruté attentivement. À la suite de cette lecture, j'accepte qu'elle fréquente ma classe à la seule condition qu'une personne m'aide dans la classe parce que Lynda ne parle pas et qu'elle souffre d'énurésie et d'encoprésie. Le directeur appuie ma demande.

Les débuts

Alors, en septembre commence la grande aventure. Il nous faut d'abord trouver une aide technique. De nombreuses démarches ont été effectuées, pour enfin trouver la perle rare. Cette personne travaillait aussi à la même commission scolaire mais dans une autre école. Elle avait de l'expérience en maternelle. Elle a accepté de contribuer à l'intégration de Lynda. Cette intégration a été graduelle. Au début, l'enfant venait

deux jours par semaine jusqu'aux vacances de Noël. Puis, au retour, après le congé de Noël, Lynda a fréquenté le milieu scolaire trois jours par semaine et, présentement, elle vient en classe tous les jours.

Au début, je manquais de sécurité. Un des facteurs qui pouvait m'influencer, c'était probablement que ma formation se situait au niveau du préscolaire et du primaire. Je ne connaissais pas les enfants qui ont des besoins spéciaux. De plus, l'aide qui travaille avec moi se trouve dans la même situation. Nous comptions sur l'appui de la direction qui nous a toujours soutenues.

Le rôle des enfants

Il demeure que ce qui m'a le plus épatée lors de l'intégration de Lynda, c'est le rôle des enfants qui fréquentent la maternelle. Ils ont facilité l'intégration de Lynda. Cette enfant a commencé à fréquenter la classe au début d'octobre. Avant son arrivée, il fallait penser à expliquer aux enfants, la situation de Lynda. Un éducateur du Centre d'accueil m'a expliqué qu'il est inutile d'employer des mots trop techniques et d'élaborer une théorie. Selon lui, il valait mieux partir des questions des enfants. Je me suis conformée à sa manière de penser. J'ai dit aux enfants: "Nous allons avoir une nouvelle amie, c'est Lynda". Une enfant a vite fait d'ajouter: "Lucie, moi, je la connais Lynda; elle a cinq ans comme nous autres, mais, dans sa tête, elle a deux ans." Selon moi, c'était l'explication idéale.

Comme Lynda demeure dans un petit village, la plupart des enfants la connaissaient. Pour eux, c'était évident que Lynda devait venir à l'école comme les autres enfants. Au début, nous avions décidé de changer Lynda de couche dans un autre local. La première fois que nous nous sommes exécutées, les enfants nous ont demandé pourquoi nous changions Lynda dans une autre pièce. C'est vrai, nous pensions l'intégrer et nous la séparions des autres. Nous avons impliqué les enfants dans

le processus d'intégration. Par exemple, au moment de changer la couche de notre amie, les enfants aidaient soit en mettant de la poudre, soit en relevant le pantalon. Les enfants se sentaient près de Lynda.

Ils ont contribué avec les adultes à intégrer Lynda dans la classe. Par exemple, quand elle a réussi le transvidage, les enfants l'ont applaudie. Au début, elle tirait les cheveux des enfants et ils ne disaient pas un mot. Ils me regardaient souvent d'un regard suppliant. Alors, je leur disais: "Bien, dis-lui à Lynda que tu n'aimes pas ça!"

Ce n'est quand même pas facile d'avoir une Lynda dans sa classe. Elle dérange parfois. Mais les enfants ont appris à lui signifier qu'ils n'acceptent pas qu'elle se conduise ainsi. Cette verbalisation, selon moi, est très importante. Parfois, nous essayons de trouver ensemble ce que nous pourrions faire pour améliorer la situation. Les enfants apprennent à trouver des solutions.

L'enfant handicapé, une richesse

Certains enseignants me posent des questions au sujet des objectifs du programme de maternelle face aux performances de Lynda. Évidemment, elle n'atteint pas tous les objectifs du Ministère, mais elle aide les autres enfants à atteindre certains objectifs du programme. Il suffit de signaler, par exemple, l'acceptation des différences. Dans la classe, les enfants acceptent Lynda avec ses forces et ses faiblesses. Il faut ajouter que ces enfants s'acceptent mieux entre eux. Un jour, un enfant m'a dit: "Regarde Jean-François, il est petit, mais il est bon en bricolage." Un autre ajoute: "As-tu vu, Lynda ne se met plus les doigts dans la bouche?" Tout ce que Lynda apporte non seulement aux enfants de la classe mais aux élèves de toute l'école, c'est difficile à verbaliser. Les enfants des autres niveaux ont aussi passé des réflexions du genre de celle-ci: "As-tu remarqué que Lynda marche beaucoup mieux dans la neige?"

C'est une richesse pour les enfants que de côtoyer Lynda. Nous n'avons qu'à penser aux adultes d'aujourd'hui qui ne voyaient presque pas, lors de leur enfance, d'enfants handicapés parce que ces derniers étaient plutôt cachés. C'est pourquoi des personnes de trente ans ne savent pas comment réagir face aux enfants handicapés. Les jeunes d'aujourd'hui seront plus aptes à répondre d'une manière adéquate aux besoins des handicapés.

L'intégration d'une enfant ayant un retard de développement demande de la part de l'enseignante une plus grande dépense d'énergie. L'aide du Centre d'accueil, du directeur de l'école et des parents a contribué à alléger le fardeau.

Des discussions animées

Un détail important à signaler dans le cas de l'intégration de Lynda, c'est que le parent ne jugeait pas les actes posés par l'enseignante. Avec la technicienne, nous avons beaucoup échangé sur notre comportement avec Lynda pour nous réajuster afin d'améliorer les acquisitions de Lynda. L'attitude des parents, de la technicienne, de l'enseignante est importante. Mais il faut considérer aussi les autres professeurs de l'école. Eux aussi avaient leurs préjugés. Une personne affirmait que, avec le cas de Lynda, un précédent était créé. Un autre ajoutait qu'il n'était pas certain que, lui, il pourrait donner du temps aussi prolongé pour un seul enfant. Il a fallu des moments de saines discussions où chacun pouvait s'exprimer pour que la situation se normalise.

L'expérience de cette année a été fructueuse. Des négocations sont nécessaires pour l'an prochain. Le vécu que je viens de partager avec vous n'a pas toujours été facile. Je n'hésite pas à affirmer: "Si vous êtes sollicités pour l'intégration d'un enfant handicapé intellectuel dans votre classe, n'hésitez pas à vous prononcer affirmativement. Ce sont des enfants qui possèdent une richesse inconnue que nous devons actualiser".

5. Questions et réponses diverses

Nous regrettons de ne pas pouvoir donner un compte rendu minutieux de toute la période de questions. Des raisons qui demeurent hors de notre contrôle nous empêchent de le faire.

Vous lirez ci-après les quelques questions et réponses qu'il nous a été possible de consigner.

Nous avons identifié les intervenants à l'aide de numéros: 1.1, 1.2, etc.

1.1 - J'ai une question et un commentaire. Ma question s'adresse à l'équipe. Je voudrais savoir si Lynda était dans la classe de maternelle.

Enseignante - Si je comprends bien votre question, vous voulez savoir si, parce que Lynda fréquente la maternelle, j'ai un nombre plus restreint d'élèves. Non, le nombre n'est pas moindre parce qu'il n'y a qu'une maternelle dans cette école. Il faut dire que le nombre d'enfants n'est déjà pas très élevé. Le matin, quatorze élèves fréquentent la maternelle et le même nombre y vient l'après-midi.

Directeur - Quand tu fais ta demande, comme directeur, tu mentionnes que tu es privilégié puisque tu n'as que quinze élèves. C'est un critère qui peut aider à obtenir une réponse positive pour l'intégration de l'élève handicapé.

1.1 - Mon commentaire peut se formuler ainsi: je suis un conseiller pédagogique, j'étais de plus un directeur d'école. Si j'ai accepté d'être parmi vous aujourd'hui et de me laisser interroger par ces témoignages, c'est que je suis parmi ceux qui veulent faire reculer les limites.

Je trouve que nous sommes exigeants envers les enseignants. Ils sont même pris à parti parce que nous leur formulons une double demande. D'abord, ils doivent appliquer les nouveaux programmes. Puis, nous insistons parfois pour qu'ils intègrent des enfants qui vivent avec des difficultés d'apprentissage.

Directeur - Je veux réagir à la première partie de ton commentaire. Je trouve que nous devons nous pencher sur les problèmes des enseignants du régulier. Je dis aux personnes de l'A.Q.D.M. que, l'an prochain, il y aura possibilité pour moi d'amener de mes professeurs du milieu régulier.

Directrice de l'A.Q.D.M. - Il y a quelques années, j'étais une de ces enseignantes. Généralement, j'évite de nommer l'endroit où j'enseignais parce que certaines personnes me disent: "Ah! c'est un milieu privilégié, Radisson". Le seul privilège que nous avions dans ce milieu, c'était de ne pas avoir hérité de vieilles structures.

En 1975, je suis arrivée à cet endroit à titre d'orthopédagogue. J'avais une classe de 4e année avec huit enfants en difficulté sur 33 élèves. Parmi ces enfants, un élève était handicapé assez sérieusement sur le plan intellectuel avec un handicap physique. En plus, le langage n'existait pas. Un autre enfant était atteint de schizophrénie. Rien n'a été facile. Mais, au milieu de l'année, un service d'orthopédagogie a surgi. J'en étais la responsable. L'option privilégiée de ce service, c'était l'intégration complète.

Pendant les cinq années où j'ai oeuvré à Radisson, nous avons intégré, sans aucune forme de discrimination, tous les enfants qui arrivaient.

Il n'y avait aucune classe spéciale. Mais les élèves pouvaient bénéficier d'un service en dénombrement flottant. Dans ce cas, les enfants sortaient de la classe pour faire des apprentissages spécifiques. Le milieu a contribué à l'inté-

gration des élèves. Un moniteur de natation, par exemple, est allé prendre des cours spéciaux pour enseigner aux enfants handicapés. Ensuite, il a donné ces cours aux enfants. Dès que ceux-ci ont été capables de barboter dans la piscine, ils ont rejoint le groupe régulier.

Nous n'avons jamais eu de problème lors de l'intégration de ces élèves. Les parents des autres enfants ne se sont jamais plaints. Malheureusement, l'enseignant n'avait pas tellement de support, si ce n'est le dénombrement flottant. Une de ces jeunes filles demeure à Sherbrooke. Elle est maintenant une adulte et elle mène une vie tout à fait normale. Une autre travaille à Rouyn, dans le magasin de ses parents.

1.2 - Nous travaillons avec des enfants multi-handicapés. Présentement, plusieurs d'entre eux sont prêts à entrer au secondaire. Mais les portes ne sont pas grandes ouvertes, c'est pourquoi, il faut encourager les gens à faire un effort contre eux-mêmes.

Directrice de l'A.Q.D.M. - J'ai bien apprécié votre remarque comme quoi l'intégration dépend avant tout de soi-même. Pour de futurs intervenants, par exemple, c'est une réflexion majeure.

1.3 - Je suis un directeur d'école. J'ai fait une analyse situationnelle. Les services que nous avons mis sur pied concernent non seulement les enfants handicapés mais aussi ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

Je désirerais savoir s'il existe des services pour les enfants handicapés intellectuellement, par rapport à tous les autres services.

Directrice de l'A.Q.D.M. - Certainement pas! La vision que nous avons présentement vise à rectifier une situation d'injustice qui dure depuis non seulement des siècles mais depuis des millénaires. C'est certain que tous les enfants

Je trouve que nous sommes exigeants envers les enseignants. Ils sont même pris à parti parce que nous leur formulons une double demande. D'abord, ils doivent appliquer les nouveaux programmes. Puis, nous insistons parfois pour qu'ils intègrent des enfants qui vivent avec des difficultés d'apprentissage.

Directeur - Je veux réagir à la première partie de ton commentaire. Je trouve que nous devons nous pencher sur les problèmes des enseignants du régulier. Je dis aux personnes de l'A.Q.D.M. que, l'an prochain, il y aura possibilité pour moi d'amener de mes professeurs du milieu régulier.

Directrice de l'A.Q.D.M. - Il y a quelques années, j'étais une de ces enseignantes. Généralement, j'évite de nommer l'endroit où j'enseignais parce que certaines personnes me disent: "Ah! c'est un milieu privilégié, Radisson". Le seul privilège que nous avions dans ce milieu, c'était de ne pas avoir hérité de vieilles structures.

En 1975, je suis arrivée à cet endroit à titre d'orthopédagogue. J'avais une classe de 4e année avec huit enfants en difficulté sur 33 élèves. Parmi ces enfants, un élève était handicapé assez sérieusement sur le plan intellectuel avec un handicap physique. En plus, le langage n'existait pas. Un autre enfant était atteint de schizophrénie. Rien n'a été facile. Mais, au milieu de l'année, un service d'orthopédagogie a surgi. J'en étais la responsable. L'option privilégiée de ce service, c'était l'intégration complète.

Pendant les cinq années où j'ai oeuvré à Radisson, nous avons intégré, sans aucune forme de discrimination, tous les enfants qui arrivaient.

Il n'y avait aucune classe spéciale. Mais les élèves pouvaient bénéficier d'un service en dénombrement flottant. Dans ce cas, les enfants sortaient de la classe pour faire des apprentissages spécifiques. Le milieu a contribué à l'inté-

handicapés ont un certain nombre de problèmes en commun: le divorce, le milieu socio-culturel, la malnutrition, les mauvais traitements.

Sauf que, pour l'intégration, tous les autres types de handicaps ont 95% de leur population intégrée dans des classes régulières. Dans notre cas, nous n'avons pas 5% de la population des personnes handicapées intellectuellement qui sont dans des écoles régulières. Si nous déployons tant d'énergie pour intégrer ces enfants dans des classes régulières, c'est pour rectifier une situation. Au départ, est-ce qu'il n'y aurait pas lieu, avant de parler de ressources additionnelles, de parler plutôt d'une réorganisation et d'une réutilisation de ressources existantes qui sont déjà indispensables et qui pourraient déjà effectuer un énorme travail.

1.3 - Je suis pleinement d'accord avec ce que vous venez de signaler. Mais j'aimerais compléter en signalant que l'effort des personnes en place est un élément primordial qu'il ne faut pas oublier. L'ardeur des parents à défendre leur cause doit être encouragée. Il faut alimenter leur énergie et voir comment ils peuvent être aidés au plan financier. Est-ce que l'O.P.H.Q. peut faire quelque chose à ce niveau?

Représentant de l'O.P.H.Q. - Oui, dans la mesure où c'est à l'intérieur d'un plan de service, que ça respecte nos critères et nos normes. Il faut aussi posséder la garantie que les ressources concernées ont fait leur part au maximum. Alors, l'O.P.H.Q. pourra s'impliquer financièrement.

L. Lanteigne - Vous semblez dire que ces enfants exigent le déploiement d'une plus grande source d'énergie de la part des professionnels. Je voudrais vous faire part de l'expérience qu'a vécue l'orthopédagogue de l'école que fréquente ma fille. Cette orthopédagogue ne suivait pas Mylène parce que l'enfant avait séjourné dans une classe de préalables et de récupération. Mais elle assistait aux discussions de cas et elle pouvait ainsi constater son évolution. Elle me disait:

"C'est incroyable comment, grâce à Mylène, je trouve de l'énergie pour les autres enfants. J'ai sa photo sur ma table de travail." Les succès et tout le cheminement de Mylène étaient au-delà de toutes les attentes.

Puis je me souviens; lors d'une discussion de cas, j'avais la possibilité que Mylène soit placée dans une classe de 2e année, c'est moi qui ai eu peur et j'ai reculé. Le directeur présent à cette discussion ne croyait pas que des enfants handicapés intellectuels puissent être intégrés. Il s'est même permis de passer cette réflexion: "Avant d'intégrer Mylène, il y en a bien d'autres que je pourrais intégrer." Les personnes qui assistaient à cette réunion étaient fort mal à l'aise, étant donné ma présence.

Mais, j'ai maintenant une carapace solide. Les enseignants ont répondu: "Oui, mais Madame L. Lanteigne est prête à aider Mylène. Elle coopère très bien avec nous." C'est important que les parents retiennent cette réflexion des enseignants. Oui, le parent doit être perçu par l'enseignant comme une aide et un collaborateur.

M. Robitaille-Rousseau - Je voudrais aussi ajouter une réflexion. Je me demande, si nous n'avons pas un problème de société. Jusqu'à présent, nous avions tout remis entre les mains des spécialistes. Nous sortons à peine de cette période et de celle de l'institutionnalisation.

Souvent, les parents se sont fait répéter: "Nous avons des spécialistes d'école; ils vont faire acquérir des connaissances à vos enfants en difficulté." Les parents étaient souvent considérés comme incapables de transmettre des connaissances. Posons-nous cette question: "Est-ce que nous n'avons pas oublié d'utiliser l'environnement de l'enfant?"

J'ai entendu dire depuis longtemps que les meilleurs enseignants, c'étaient les enfants. Combien de fois oublions-nous d'aller chercher cette ressource? Je prends l'exemple de Rémi

qui devait prendre le taxi cinq minutes avant la fin de la classe. L'enseignante ne pouvait pas laisser la classe pour aller conduire mon enfant au taxi. Alors, l'école a utilisé les services d'un enfant qui avait des problèmes de comportement, pour le rendre responsable de Rémi au moment du départ de ce dernier. L'enfant de 5e année s'est trouvé vraiment valorisé. Lui, il n'a jamais su pourquoi il avait été nommé, mais pour lui, c'était devenu quelque chose de très important. Son comportement s'est grandement amélioré. L'école n'a rien déboursé et c'est toute une réussite.

Pour moi, l'intégration, c'est avant tout une question d'attitude et de valeur. Il va falloir que les parents se rendent compte que les valeurs que nos enfants véhiculent ne correspondent pas aux critères et aux normes de performance de la société, cette société prônant surtout la productivité et la rentabilité. Ce que mon fils a éveillé chez moi ne se situe pas du tout dans ces deux domaines. Rémi a contribué à actualiser mon esprit de création, d'innovation et mon goût d'aller plus loin. Ce que j'ai trouvé dommage, c'est que, à l'arrivée de mon fils à l'école, il n'était plus un enfant de cinq ans, c'était un déficient mental de cinq ans. Ce n'est pas pareil, ça n'a pas la même valeur!

L. Lanteigne - Je suis allée à Hamilton où tous les enfants sont intégrés dans des classes régulières. Je leur ai demandé où ils puisaient leur argent. Tous m'ont répondu que c'était une question de réallocation de budget. Ils affirment qu'ils croient à la personne. Pour eux, le matériel, c'est secondaire. J'en ai eu la preuve lorsque j'ai visité les bureaux de la Commission scolaire. Ils investissent moins d'argent pour le renouvellement et l'embellissement des lieux. Voilà une partie de la solution.

Directrice de l'A.Q.D.M. - Je voudrais compléter en affirmant que nous ne travaillons pas seuls. Il existe aussi une mission "MAS-MEQ". Cette mission travaille sur le partage des coûts. Ce travail s'effectue grâce à un comité paritaire qui

est formé de l'Association du Québec pour les déficients mentaux, de l'Association de la Paralysie cérébrale, d'une Association de parents d'enfants avec un handicap visuel et de l'Association de parents d'enfants avec un handicap auditif. Malheureusement, cette mission vient de se réveiller cette année (1986), alors qu'elle existe depuis douze ans.

1.3 - Je suis un enseignant et je trouve le phénomène d'intégration très intéressant. Mais il y a un problème sur lequel il faudrait se pencher en premier lieu, c'est celui de l'intervention précoce. Il faut que les parents soient soutenus le plus tôt possible dans l'éducation de leurs enfants. Il y a beaucoup de parents qui se trouvent dans une situation d'isolement surtout dans certaines régions du Québec. Ces parents ignorent comment s'y prendre pour demander de l'aide. Souvent, ils se sentent coupables parce qu'une des seules réponses qu'ils ont entendues depuis la naissance de leur enfant, c'est: "Il n'y a rien à faire avec votre enfant." Ils sont souvent passés d'un spécialiste à un autre et, lors de l'entrée de l'enfant à l'école, ils craignent d'entendre encore le même diagnostic: "Votre enfant est déficient profond." Alors, l'enseignant a toute la confiance des parents à gagner. Il y a aussi le phénomène de rejet de la société.

Directeur - Ce que tu viens de dire, tu vas le répéter dans ta région. Je sais ce que vous vivez. Au lieu de construire une maison, ce qui contribue à isoler les jeunes déficients encore plus, la Commission scolaire pourrait dépenser son budget en fonction de l'intégration des déficients mentaux.

M. Robitaille-Rousseau - Je pense que l'intégration peut profiter à toutes les personnes qui entrent en contact avec les personnes déficientes. À Hamilton, les individus m'ont encore affirmé que les enfants du régulier apprennent quelque chose de plus, lorsqu'ils sont en contact avec des handicapés intellectuels. En Italie, à Bologne, l'intégration existe et ces gens certifient les mêmes avancées que les personnes de

Hamilton ont cités. À l'Université Laval, des recherches confirment les mêmes hypothèses.

Quand je me mets à réfléchir sur l'intégration, souvent, je me pose la question: "Comme société, avons- nous les moyens de nous payer des individus qui ne rapportent pas leur petite part, une part qu'ils sont capables d'apporter?". Pour moi, cette part, elle est valable. Dans la société, souvent, je me suis fait répéter: "Nous ne sommes pas prêts à intégrer ces enfants." Il y a beaucoup de parents qui ont reçu la même réponse. Alors, je me dis, si on avait attendu que je sois prête, comme parent, pour recevoir un enfant handicapé. Quand pensez-vous que Rémi serait né?

Enseignante - Je voudrais ajouter que, souvent, des personnes me disent: "Oui, mais les autres enfants!...". Dans mon expérience avec Lynda, j'ai vu qu'elle n'enlève rien aux autres, mais qu'elle apporte beaucoup, contrairement à ce que nous pourrions penser. En effet, j'avais, dans ce groupe, un enfant renfermé sur lui-même, qui ne parlait pas et qui n'entrait pas en interrelation avec les adultes ou les enfants. Un fait intéressant à souligner, Lynda a été la première enfant avec laquelle cet élève est entré en relation. Pour lui, Lynda était moins menaçante que les autres jeunes de la classe. J'ai le goût de crier que ces enfants nous apportent beaucoup.

Directeur - La complicité entre l'école, la famille et l'enseignant n'est pas facile. Dernièrement, la mère de Lynda a rencontré des personnes qui lui ont conseillé de retirer Lynda de l'école parce qu'elle n'avance pas, selon eux.

Quand ce sont des médecins et des spécialistes qui lancent ces affirmations, les parents sont parfois ébranlés. Sauf qu'ils ne sont pas venus voir l'enfant dans le milieu scolaire. Ils auraient pu constater les progrès de Lynda depuis qu'elle communique avec les autres. Ceci n'est pas évident pour le médecin assis dans son cabinet!

Alors, le rôle du directeur consiste à encourager le parent afin qu'il garde une attitude positive face à l'intégration. Si le directeur ne croit pas à l'intégration, il donnera vite raison au médecin et des réflexions telles que celles-ci surgiront probablement dans son esprit: "Le médecin a peut-être raison. Ça fait un problème de plus dans l'école". Quand je parle de problème, j'en parle d'une façon positive, c'est-à-dire que ce sont des dépenses d'énergie qu'on déploie dans différents endroits. Pour Lynda, c'est pour moi une énergie de plus que je lui donne parce que j'y crois.

L. Lanteigne - Moi aussi, je veux vous dire ce que Mylène peut m'apporter. Elle possède certaines caractéristiques bien précises.

C'est une enfant sincère. Elle fait souvent plaisir à ses amies en disant: "Tu es donc belle aujourd'hui! Ah! tu as changé ta coiffure". Mylène est aussi coquine, elle aime jouer des tours et elle fait rire les amis. Une amie de Mylène a dit à sa mère: "Mylène, je l'aime beaucoup. J'espère qu'elle va monter en 4e avec nous."

Directeur - J'ai un message pour les étudiants, ces futurs enseignants. Suite à ces expériences que vous avez entendues, j'espère que vous êtes plus convaincus que l'intégration est nécessaire. Je vous dis, devenez contagieux!...

CHAPITRE II

COMMENT INTÉGRER?

La théorie du professeur Feuerstein existe depuis très longtemps. Elle a pris naissance dans l'État d'Israël; au cours des années 1950, elle commence à se répandre en Europe. La France et la Belgique sont les premiers pays à l'employer et elle est arrivée au Québec, il n'y a pas longtemps.

C'est une théorie d'espoir qui démolit l'ancienne croyance selon laquelle le quotient intellectuel est immuable. Avec les outils du professeur Feuerstein, cette vieille croyance disparaît. Il a démontré à plusieurs reprises que l'évolution cognitive peut être tout à fait possible.

Je laisse la parole à nos invités, S. Chénard et G. Boisvert qui nous parlent de cette théorie et à Denis Bédard qui traite de l'enrichissement instru- mental.

1. La théorie du professeur Reuven Feuerstein
(S. Chénard et G. Boisvert)

Cette théorie, que nous allons vous présenter, n'est pas un outil pour intégrer les enfants dans les écoles; c'est un outil qui nous permet de développer ces enfants afin de favoriser leur intégration. Grâce à cet outil, les enfants handicapés ne prennent pas un retard de plus en plus grand face aux autres enfants avec lesquels ils sont intégrés[1].

---

[1] Dans la deuxième partie, à l'appendice D, vous pourrez lire des textes sur la théorie de la modifiabilité cognitive et structurale.

Il sera d'abord question de la théorie et ensuite nous allons vous expliquer comment nous avons trouvé dans cette théorie une réponse à certaines questions que nous nous posions dans notre pratique auprès des enfants.

Nous sommes des orthopédagogues et nous travaillons avec les enfants qui ont des troubles graves d'apprentissage. Dans nos groupes, nous rencontrons souvent des cas frontières. Ces enfants sont souvent atteints de lenteur intellectuelle.

Le professeur Feuerstein, auteur de cette théorie, a travaillé avec des déficients mentaux. Il croit que nous pouvons développer ces enfants non seulement sur le plan de l'acquisition de certaines habiletés mais que nous pouvons leur donner plus de connaissances afin de leur permettre de développer leur structure mentale et leur permettre ainsi d'apprendre à penser.

Un cheminement progressif

Avec un enfant qui a des difficultés d'apprentissage, l'intervenant subdivise chaque matière en petites parties afin de faciliter l'apprentissage. L'enfant doit faire des liens entre ces diverses parties. Comme ce sont des élèves qui possèdent de la difficulté pour en établir, le fait de donner la matière de manière parcellaire leur complique davantage la tâche.

Les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage sont habituellement des jeunes qui, en plus de posséder une lenteur sur ce plan, se précipitent sur la tâche à accomplir sans prendre un moment de réflexion. Alors, le travail de l'intervenant est de ralentir les enfants en leur signalant qu'ils doivent prendre leur temps. Ceci aide les enfants à penser avant d'agir. Nous avons souvent rencontré ces deux types de problèmes dans nos classes.

Le professeur Feuerstein a bâti sa théorie en partant des problèmes qu'il a rencontrés au moment de l'évaluation des enfants. Il a remarqué que le test lui mentionnait seulement qu'un certain nombre d'enfants ne pouvaient pas suivre un cours scolaire normal. Il a aussi réalisé que les résultats du test ne lui donnaient aucune indication sur la manière d'agir avec ces enfants sur le plan pédagogique.

Alors, dans ses propos pédagogiques, le professeur Feuerstein mentionne qu'il faut, lors de l'évaluation de l'enfant, considérer non seulement le comportement manifeste de l'enfant, mais plutôt jusqu'où on peut l'amener dans sa capacité d'apprentissage[1].

Il a mis au point un test qui fournit à l'enfant des tâches un peu semblables au contenu d'un test ordinaire. Dans le test de Feuerstein, si l'enfant n'a pas réussi une tâche donnée, l'intervenant lui enseigne comment la réussir. Pour l'enseignante, il faut qu'elle détecte par quelle manière l'enfant est plus susceptible d'apprendre cette tâche. Une série de questions suivent: "Combien de temps prendra-t-il pour accomplir la tâche?" - "Est-ce qu'il est capable d'apprendre telle ou telle tâche?" "S'il l'a apprise, est-ce qu'il y a conversation de l'apprentissage?" - "Pendant combien de temps, a-t-il conservé la notion qu'il a apprise?" - "Quand il l'a conservée, est-ce qu'il peut la transférer dans un autre domaine?"

Toute l'instrumentation est sans contenu scolaire afin de ne pas confronter les enfants avec les apprentissages. Nous allons énumérer les quatorze instruments qui font partie du programme: l'organisation des points, l'orientation spatiale I, II, les comparaisons, la perception analytique, la classification, les relations familiales, les relations temporelles,

---

1 Voir l'appendice B.

les progressions numériques, les consignes, les syllogismes, les relations transitives, les pochoirs, les illustrations.

Selon le professeur Feuerstein, si un enfant a une faible efficience, ce n'est ni à cause de l'hérédité, ni à cause du milieu. Il affirme que la cause est plutôt du côté des fonctions cognitives. Ces fonctions ne sont plus efficaces et parfois ne sont pas utilisées adéquatement.

Activer les fonctions cognitives

Nous allons expliquer ce qu'est une fonction cognitive qui n'a pu fonctionner. Puis, nous allons ajouter comment ces fonctions n'ont pas été activées. Feuerstein a partagé l'acte mental en trois phases.

Dans la première phase, nous retrouvons un ensemble de fonctions cognitives qui contribuent à la cueillette de l'information des données. Le traitement et l'élaboration des données font partie de la deuxième phase. Dans cette phase, nous voyons l'ensemble des fonctions cognitives qui permettent à l'enfant d'effectuer des catégories et d'organiser sa pensée. La troisième phase, celle de la "sortie", permet de communiquer la réponse.

Feuerstein a observé les enfants et c'est à partir de ces observations qu'il a déterminé une série de fonctions cognitives. Il a d'abord identifié des fonctions cognitives au niveau de l'"entrée"[1]. Il cite, par exemple, le cas d'un enfant qui possède une perception vague et insuffisante. Il a détecté chez ce jeune de la difficulté à rassembler les données d'un problème. Les raisons qui causent ce problème peuvent se situer sur le plan de la recherche ou encore sur le plan de la capacité de l'enfant à discerner, à travers tous les stimuli qu'il reçoit, ceux qui sont pertinents. Il peut

---

[1] Voir appendice C.

aussi être incapable d'effectuer des liens entre tous les événements et tous les objets qu'il voit.

L'enfant peut avoir cueilli les informations et les avoir bien traitées, mais ne pas être capable de le communiquer correctement. Le blocage se situe au niveau de la "sortie". Alors, le test d'évaluation PD est centré sur les fonctions cognitives rattachées à la communication.

Deux sortes d'apprentissages

Les fonctions cognitives sont des façons de penser que tout être humain possède. Maintenant, voyons comment ces fonctions s'actualisent et deviennent efficientes ou non. Voyons d'abord deux sortes d'apprentissages.

Nous retrouvons d'abord l'apprentissage par opposition directe aux stimuli. Dans ce cas, c'est l'enfant qui interagit constamment avec son entourage et active ses fonctions cognitives. Mais il y a une autre forme d'apprentissage qui a été mise en évidence par le professeur Feuerstein, c'est l'apprentissage médiatisé. Dans cet apprentissage, nous avons un médiateur qui s'interpose entre la réalité objective, l'expérience de l'enfant et l'enfant ou encore entre une tâche à accomplir et l'enfant, entre l'enfant et la réponse qu'il doit donner.

L'apprentissage médiatisé

Le médiateur, c'est l'éducateur. C'est lui qui apporte des données qui ne sont pas à l'intérieur de la situation et qui établit les liens entre les objets et les situations parce qu'ils n'existent pas dans la réalité objective. Par exemple, j'ai un micro et j'ai une table. Le lien qui dit que le micro est sur la table n'est pas inhérent à la situation. Il faut que l'intervenant le signale. Ce genre d'apprentissage ne peut être fait sans médiation. Toute éducation ne peut s'effectuer qu'avec de la médiation.

Il serait souhaitable de se pencher maintenant sur les critères identifiés par Feuerstein comme étant nécessaires à la médiation[1].

D'abord, le professeur signale l'intentionnalité. L'enfant peut choisir d'exécuter une tâche. Mais l'éducateur peut choisir lui aussi de lui faire réaliser ce travail avec un but précis. L'adulte peut prendre un encastrement avec des formes simples. Il peut montrer à l'enfant à placer une forme dans l'encastrement. Puis l'éducateur peut lui enseigner graduellement les notions de cercle, de carré et de rectangle. Alors, il est possible d'avoir plusieurs intentions possibles lors de la présentation d'une tâche.

Au moment où l'enfant peut rattacher une tâche qu'il exécute, à un autre domaine, à une autre expérience qu'il a vécue, il fait de la transcendance. Quand l'enseignante dit à l'enfant: "Montre-moi un autre carré dans la pièce." Elle demande à l'enfant d'effectuer de la transcendance.

La médiation de la signification est très liée à la transcendance. Quand l'intervenant demande à l'enfant de trouver d'autres objets carrés, s'il montre la fenêtre carrée, il ajoute une signification dont on peut parler. Feuerstein ajoute ici la médiation du sentiment de compétence et de capacité; il distingue vraiment le sentiment de compétence avec un sentiment de réussite. La réussite est reliée à la tâche tandis que le sentiment de compétence est rattaché à la personne qui a réussi la tâche et la raison pour laquelle c'est difficile pour l'enfant. Si l'éducateur dit à l'enfant: "Bravo, tu as réussi!", il donne au jeune un sentiment de réussite. Si l'éducateur interpelle l'enfant en ces termes: "Bravo, tu as réussi à placer trois formes aujourd'hui; hier, tu avais placé seulement une forme", il montre qu'il connaît les per-

---

1 : Voir appendice D.

formances antérieures de l'enfant et maîtrise les nouvelles étapes à faire franchir à l'enfant.

Quand Feuerstein parle du contrôle du comportement, c'est dans le but de restreindre l'impulsivité et d'éliminer les comportements d'essais et d'erreurs. Avant que l'enfant n'exécute un comportement, l'enseignant lui demande comment il pense exécuter sa tâche. Dans la médiation, la prévision est de première importance.

Quand Feuerstein ajoute aux critères déjà cités celui de la médiation de l'acte de partage, il nous signale que l'enseignant doit verbaliser à l'enfant le but qu'il doit atteindre quand il aura terminé sa tâche afin d'éveiller l'attention du jeune. Nous pourrions actualiser l'acte de partage en disant à l'élève: "Nous allons faire un encastrement afin de trouver ensuite des carrés autour de nous".

Dans l'énumération et l'explication des critères, nous allons nous arrêter ici. Il suffira de lire d'autres explications[1] pour connaître plus en détails la médiation de l'individualisation et de la différenciation psychologique et la médiation de la recherche, du choix et de l'accomplissement des buts. Ce dernier critère se formule ainsi: la médiation d'une attitude positive vers le nouveau et le compliqué.

L'éducateur et la médiation

Nous ajoutons que tout éducateur et tout parent fait de la médiation. Mais l'enfant qui a de graves difficultés d'apprentissage nous oblige à étudier plus en détails la fonction cognitive qu'il ne maîtrise pas. Cet élève exige que l'enseignant choisisse minutieusement la façon dont il va apporter la médiation pour assurer les meilleures conditions d'apprentissage.

---

[1] Voir appendice D.

Enfin, quand l'enseignante travaille avec les instruments de Feuerstein, elle se situe toujours au niveau des processus de pensée. Ce travail de l'enseignante permet à l'enfant de modifier ses structures cognitives qui fonctionnent à un niveau plutôt bas. Pourquoi ces fonctions sont-elles déficientes? C'est parce que l'enfant, lorsqu'il est arrivé à un certain niveau devrait être capable de faire des apprentissages par une stimulation directe sans l'aide d'un médiateur. Comme ces apprentissages ne s'effectuent pas, c'est parce que les processus cognitifs et la structure cognitive ne sont pas développés adéquatement. C'est pour aider au développement cognitif que Feuerstein a présenté une instrumentation avec laquelle nous pouvons développer chez l'enfant l'acquisition du vocabulaire. Ces outils permettent aussi d'accroître la motivation, d'augmenter sa capacité à juger et à réfléchir. Cette instrumentation rend les enfants conscients des mécanismes qu'il a utilisés pour aboutir à la bonne réponse.

Des instruments

Habituellement quand nous présentons les instruments aux enfants, nous leur mentionnons que nous allons leur apprendre à penser et à réfléchir. Il faut mentionner aussi que ces instruments sont faits pour travailler en groupe parce que Feuerstein insiste beaucoup sur l'importance des interactions avec les enfants ainsi qu'entre l'adulte et les élèves.

Comme premier instrument, Feuerstein a préparé à cet effet une feuille de points.

Quelques questions nous permettent de démarrer le dialogue avec l'auditoire. "Qu'allons-nous faire sur cette feuille?" - "Essayer de trouver des formes." - "Pouvons-nous être plus précis?" - "Des carrés et des triangles." Alors, nous venons de définir quels sont nos objectifs de travail.

"Qu'est-ce qui nous a permis de dire que c'étaient des carrés et des triangles que nous avions à tracer?" - "Nous avions des indices comme le modèle, les points et leur grosseur" - "En premier lieu, allons-nous former le carré ou le triangle?" - "Le carré parce que les points sont plus gros. Ils sont évidents dans certains cas." - "Oui, si vous regardez dans la dernière ligne de la 2e et de la 4e case, il n'y en a pas de gros points. Pourquoi allons-nous décider de faire le carré en premier lieu?" - "Parce que, si je dessine le carré, il ne me restera plus de points pour former le triangle."

Après avoir défini notre objectif, trouvé des carrés et des triangles, nous allons définir les termes. "Qu'est-ce qu'un carré?." "Une figure fermée avec quatre côtés, parallèles deux à deux et avec quatre angles droits." - "Est-ce qu'on peut définir de la même manière un triangle?." "C'est une figure fermée à trois côtés." - "Pourquoi employons-nous le mot carré et le mot triangle au lieu d'utiliser le mot boîte ou d'autres termes?." - "Parce que c'est une connaissance universelle et que ce terme peut aider à l'occasion de l'acquisition des figures géométriques. Alors, posséder une définition claire et précise facilite la compréhension mutuelle lors des conversations.

Avant de commencer cette feuille, les enfants reçoivent normalement toute une série de règles.

a) Chaque point ne doit être utilisé qu'une seule fois et tous les points doivent être utilisés.

b) Votre feuille et votre corps ne doivent pas être tournés quand le travail est effectué.

Quand l'enseignant travaille avec ces instruments, il peut identifier, chez l'enfant, dans un laps de temps très restreint, des lacunes au niveau des fonctions cognitives. Un élève qui ne pourrait pas voir que, en dépit du changement d'orientation, la figure demeure la même, posséderait un pro-

blème au niveau de la permanence des constances. Ce qu'il semble important de retenir, c'est que Feuerstein dit: "Toutes les personnes peuvent apprendre. Si ces individus n'apprennent pas, c'est à cause d'une lacune d'expérience d'apprentissage médiatisé. Alors, les fonctions cognitives n'ont pu se développer d'une manière efficiente".

Des résultats

Feuerstein affirme que, à partir du moment où il utilise l'instrumentation et qu'il devient un habile médiateur, l'enseignant est capable d'amener les enfants à un niveau supérieur d'efficience. Alors, ils seront aptes à répondre à des apprentissages par stimulation. L'enfant n'aura pas toujours besoin d'être médiatisé. Il pourra faire des apprentissages comme tous les autres élèves. Évidemment, Feuerstein n'affirme pas pour autant que notre intelligence n'a pas de limite. Mais la plupart du temps, notre maximum de potentiel n'est pas actualisé. L'instrumentation de Feuerstein tend à maximiser ce potentiel.

Souvent, pour l'enfant qui a de la difficulté, nous nous efforçons de modifier l'environnement, de lui demander des tâches plus simples et de remanier nos attentes face à lui. Feuerstein affirme qu'il faut modifier l'individu pour le rendre capable de faire les apprentissages nécessaires à son développement. D'après ce professeur, quand les structures se modifient, l'enfant va effectuer de nouveaux apprentissages par lui-même.

Nous allons vous décrire brièvement notre groupe d'enfants. Ce groupe comprenait des enfants qui possèdent des problèmes d'apprentissage mineurs et majeurs. En plus, nous comptions un certain nombre d'élèves d'intelligence normale. C'est volontairement que nous retrouvons ces deux types d'enfants afin que les élèves qui possèdent des troubles puissent s'apercevoir qu'ils peuvent réussir des tâches et que les autres enfants peuvent aussi en échouer.

Après sept ou huit heures de travail, nous nous sommes rendus à l'évidence: certains des élèves qui possédaient des difficultés d'apprentissage avaient augmenté leurs comportements adéquats. Un élève, par exemple, que nous considérons comme un cas frontière a comblé des lacunes importantes. En effet, je ne vois plus aucune différence entre ses performances et celles d'un autre élève que nous considérons comme très brillant. Ils tiennent à peu près le même langage, le même discours. Ils sont capables d'utiliser un vocabulaire aussi précis l'un que l'autre. Tous les deux peuvent définir tous les mots appris en employant leurs termes à eux.

Une expérience concrète

Nous voudrions résumer une recherche effectuée aux États-Unis. Un groupe d'enfants a été divisé en deux sous-groupes: un groupe témoin et un groupe expérimental de même force. Au premier groupe, l'enseignante a donné 300 heures ordinaires de français, de mathématiques et aussi d'autres matières scolaires. Le deuxième groupe a bénéficié de 300 heures d'application des instruments de Feuerstein. Ces périodes ont été nommées "enrichissement cognitif". Dans ce deuxième groupe, les 300 heures passées avec les instruments remplaçaient les mathématiques. Au terme de la recherche, les deux groupes ont passé le test de mathématiques. Les élèves qui ont suivi l'enrichissement instrumental ont obtenu des résultats similaires aux enfants du groupe témoin. Il faut penser que le deuxième groupe avait reçu 300 heures de moins de mathématiques. C'est ce qui nous fait penser qu'il y a eu un transfert chez ces élèves. À la fin de cette recherche, les évaluateurs ont constaté que les Q.I. du groupe expérimental avaient augmenté de beaucoup alors que, dans l'autre groupe, les Q.I. étaient à peu près les mêmes qu'au début.

En Israël, il y a tout un programme pour les enfants qui sont mongoliens. Le programme commence à partir du moment où la mère est enceinte. Ils donnent toute la formation de l'enrichissement instrumental aux mères, pour les amener à faire de

la motivation avec leurs enfants. Ce programme se donne à l'Institut de Jérusalem. Il se poursuit jusqu'à l'entrée des enfants mongoliens à l'école. Une personne nous a rapporté qu'elle a vu de ces enfants rendus en 6e année du primaire. Ils se situent dans la moyenne de la classe, au niveau des performances.

Nous sommes conscients qu'il y a d'autres méthodes d'enrichissement et de développement cognitifs. La différence qui existe entre ces méthodes est que celle de Feuerstein est soutenue par une théorie. Si l'enseignant respecte la méthodologie proposée par le professeur Feuerstein, les enfants passent du comportement passif et acceptant au comportement actif et modifiable.

2. L'enrichissement instrumental (Denis Bédard)

Bref historique

Les cahiers qui composent l'enrichissement instrumental (E.I.), communément appelé instrument, sont nés d'un besoin du milieu. Les modèles d'évaluation et d'intervention déjà existants ne pouvaient adéquatement faire face aux problèmes d'insertion sociale auxquels l'État d'Israël faisait face au début des années 1950 lors de sa création. Un homme et son équipe se sont donné comme but de tenter de surmonter cet obstacle: son nom, Reuven Feuerstein. Il est devenu le porte-étendard de cette quête à la recherche de moyens plus adéquats d'évaluation du potentiel d'un individu, de même que d'un moyen d'intervention plus spécifique et direct au niveau du développement des habiletés cognitives.

Le professeur Reuven Feuerstein a un passé universitaire qu'il est difficile d'oublier lorsque l'on parle de l'E.I. et qu'il est bon de connaître afin de nous permettre de mieux comprendre l'origine des fondements de la théorie. Le professeur Feuerstein a fait des études universitaires à l'Université de Genève en Suisse où il a étudié avec Piaget et à la Sorbonne à

Paris où il a reçu un doctorat en 1970. Durant cette période, il a travaillé avec André Rey. Dans les fondements théoriques de l'E.I., nous pouvons reconnaître la teinte de ces deux chercheurs.

Fondements théoriques

L'E.I. repose sur deux bases conceptuelles qui sont la modifiabilité cognitive structurale et l'expérience d'apprentissage médiatisé. Ces deux éléments de la théorie qui supporte l'E.I. sont le point d'ancrage sur lequel se sont basés le professeur Feuerstein et son équipe dans la réalisation de l'instrument.

2.1 La modifiabilité cognitive structurale

La modifiabilité cognitive structurale (M.C.S.) représente le potentiel que possède chaque individu, chaque être humain, de changer ou de modifier les structures de son fonctionnement cognitif dans le but de l'adapter à son environnement. Un des points qui caractérisent la M.C.S. d'un individu est qu'elle n'est pas seulement le fruit de stimuli extérieurs ou de conditions externes, mais qu'elle est également provoquée par la volonté de cet individu.

L'idée de la M.C.S. va plus loin que les changements maturationnels et développementaux vécus par chaque personne au cours de son existence, qui sont souvent accidentels et non organisés. La modifiabilité cognitive peut être dite structurale lorsque des changements dans une des parties affectent le tout et surtout lorsqu'il se produit une transformation des processus de changement eux-mêmes, au niveau du rythme, de l'amplitude et de la direction. Ces changements sont également autonomes, c'est-à-dire qu'ils peuvent se produire par eux-mêmes sans être nécessairement une résultante de l'environnement. La modifiabilité cognitive structurale est donc caractérisée par sa permanence, son habileté à affecter le

tout et, en même temps, par la spécificité du changement qui s'est produit.

La théorie de la modifiabilité cognitive structurale s'inscrit dans un mouvement en psychologie identifié sous le nom de "Life Span Psychology". Ce courant de pensée a comme principe de base que les êtres humains sont des systèmes ouverts qui ont le potentiel de changer et ce, tout au long de leur vie. Bien que la théorie de l'E.I. reconnaisse qu'il y a des périodes optimales de développement et d'apprentissage, elle rejette les allégations selon lesquelles il y aurait des périodes critiques du développement qui seraient le prélude des capacités de tout être humain de changer selon certaines conditions.

En effet, l'idée de période critique est très restrictive et limitative, car il incombe à l'enfant et à ceux qui en sont responsables de tout mettre en oeuvre durant cette période pour assurer un bon futur à l'enfant. Qu'il y ait eu, pour une raison ou pour une autre, carence de stimuli, manque ou négligence de la part des personnes responsables de cet enfant, le voilà limité pour le reste de sa vie. C'est ce genre de rationnel qui a permis la naissance de programmes tel le "Head Start" américain qui avait pour but de favoriser le développement de la jeune enfance et de l'enfance avec des initiatives comme "Seasame Street" pour la télévision.

En soi, ces démarches ne sont pas négatives, précise le professeur Feuerstein, sauf lorsqu'elles laissent pour compte les autres périodes du développement tels l'adolescence et l'âge adulte. C'est justement en réaction vis-à-vis ce mode de pensée que la M.C.S. stipule que le changement structural d'un individu est possible durant tout le cours de son existence.

La capacité de provoquer un changement au niveau de la M.C.S. implique souvent, à la base, un changement d'attitude face à l'inadaptation. L'attitude communément rencontrée peut être globalement qualifiée de "passive-acceptante", l'attitude que

prend la M.C.S. est plutôt "active-modifiante". L'attitude passive-acceptante a souvent pour effet de marginaliser l'individu car on décide de le retirer des structures "normales" de la société où l'on croit que celui-ci n'aura jamais sa place. "La réclusion et la solitude sociale qui sont le destin de beaucoup d'enfants exceptionnels sont le produit combiné de la réaction du groupe normatif et de l'attitude de l'enfant lui-même qui, en prenant conscience de son état différent de celui de son groupe d'âge, adopte une attitude de rejet et de distance"[1].

Le professeur Feuerstein compare souvent les individus qui souffrent d'une déficience cognitive à ceux qui souffrent d'une maladie somatique afin d'expliquer les deux types d'attitudes mentionnées précédemment. Un individu atteint d'une maladie somatique peut compter sur l'appui de gens qui l'entourent et qui ne l'excluent pas du reste de la société en le marginalisant et ce, malgré sa condition parfois précaire. Il reste partie intégrante de la société à laquelle il appartient. Par contre, l'individu qui pose des problèmes beaucoup moins dramatiques, tel un niveau mental bas où certaines déficiences perceptivo-motrices l'empêchant d'utiliser les modalités régulières de l'apprentissage, est considéré comme qualitativement différent et, en vertu de cette catégorisation, devient marginal et solitaire.

Cet état de chose, le professeur Feuerstein l'explique en identifiant deux conditions qui permettent à l'individu physiquement malade de rester intégré, tant par sa propre perception que par la perception de ses pairs de la société. La première condition consiste dans le fait que son état, c'est-à-dire l'état de la maladie somatique, est partagé, au moins potentiellement, par tous les êtres humains. Par cela, l'état de maladie physique est considéré comme inhérent à l'organisme. Tout le monde peut, en effet, être à un moment donné

---

[1] Communication lors d'une conférence.

malade, et le malade n'est en rien différent de tous les humains.

La deuxième condition consiste dans le fait que la maladie physique est toujours considérée, ou presque, comme un état passager. En tant que telle, elle fait surgir une attitude active ayant comme but la remédiation ou encore la modification de la condition dangereuse dans laquelle l'organisme se trouve. Ceci engendre une attitude active-modificatrice vers la condition qui n'est plus considérée comme un état permanent irréversible que l'on devait accepter passivement, même pour une maladie tel le cancer.

Pour le professeur Feuerstein, ce sont donc ces deux conditions qui permettent à un individu malade physiquement de demeurer une part active de son environnement social. Si ces deux conditions pouvaient être transposées à l'individu inadapté ou exceptionnel, on pourrait peut-être éviter ou du moins diminuer sa marginalisation et sa "solitude sociale".

Il faut donc, d'une part, accepter que leur état manifeste représente une variation normale des caractéristiques humaines. D'autre part, il faut reconnaître la nature réversible de ces déficiences ou la possibilité de l'organisme de les compenser par d'autres qualités existantes en lui. Ceci est à même de produire une attitude active-modificatrice permettant la prise de conscience de l'individu lui-même et de la société l'entourant, de la nature passagère de cet état.

Ceci n'est cependant pas une mince tâche, car dans le processus de modification des individus caractérisés par une déficience cognitive, le plus grand obstacle est souvent l'attitude du personnel spécialisé qui travaille avec eux et celle du reste de la société. Cette attitude ou ce comportement sont souvent motivés par des buts humanitaires, c'est-à-dire que l'on désire donner l'environnement le plus accommodant possible à l'enfant. Il est également généré par le fait que l'on prend pour acquis que l'individu n'est pas modifiable en rai-

son de trois barrières ou conditions inhérentes à la personne inadaptée ou exceptionnelle. Il y a la barrière étiologique, la barrière de l'âge et celle du degré de sévérité de la déficience cognitive.

La condition étiologique est habituellement considérée comme très difficile à changer. Il y a premièrement les facteurs exogènes ou environnementaux. Ces conditions fournies par le milieu peuvent souvent paraître très graves, mais elles sont quand même jugées habituellement réversibles. L'enfant qui aura été élevé dans un environnement très pauvre en stimulations sensorielles et affectives et qui, de ce fait, éprouve un retard cognitif n'est que rarement étiqueté comme un cas où les interventions d'un milieu approprié puissent être vaines. En fait, plus les causes de la déficience cognitive sont identifiées comme exogènes, plus les efforts générés afin de combler cette déficience semblent valoir la peine et permettent d'espérer un retour à un mode de fonctionnement normal au plan cognitif.

Par contre, si les causes apparaissent comme principalement endogènes, la serviette est vite jetée: il n'y a que peu à faire afin de provoquer le changement. Un manque au niveau du système nerveux central ou une lésion cérébrale sont des obstacles qui nous rebutent aisément, d'autant plus qu'ils ne sont pas directement observables et que nous n'en connaissons que très sommairement le fonctionnement. Cependant, malgré ces arguments à première vue irréfutables, la modifiabilité cognitive structurale postule que tous les individus, de quelque condition étiologique qu'ils soient, sont modifiables au plan cognitif. La modifiabilité est accessible à tous. Bien sûr, il est très difficile de prédire l'étendue de cette modification car elle dépend d'une foule de facteurs interreliés, comme les modalités d'intervention, les intervenants, le milieu de l'intervention, le support de la famille et/ou du milieu, etc. Mais ce qu'il est important de retenir, c'est que potentiellement tous les individus sont modifiables.

La modification ne sera pas la même pour tous mais, jusqu'à preuve du contraire, elle est possible et accessible sur le plan des structures cognitives.

La barrière de l'âge, dont nous avons discuté un peu plus tôt en parlant de la période optimale de développement, est également une des raisons souvent mentionnées expliquant l'impossibilité de certaines personnes à pouvoir développer leurs habiletés cognitives.

Certains courants de pensée prétendent que, si les interventions ne sont pas faites au cours de la petite enfance, d'autres diront au cours des années de l'école primaire, il est alors trop tard. C'est certainement une approche positive pour cette période du développement humain, mais elle laisse pour compte ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas reçu ou eu les avantages dont d'autres ont bénéficié.

Pour Feuerstein, la modifiabilité cognitive structurale reste accessible à tout individu et ce, peu importe son âge. D'ailleurs, même des enfants qui ont reçu un certain support, au niveau de la jeune enfance, en ce qui a trait aux stimulations et à l'enrichissement de l'environnement peuvent avoir certaines déficiences cognitives plus tard sur un point bien précis, comme les difficultés d'apprentissage. Il est faux de croire qu'un enfant, bénéficiant d'un travail de prévention, soit "immunisé" contre les problèmes pouvant devenir évidents plus tard au cours de son développement et cela, même à un âge adulte plus avancé.

Le degré de sévérité de la déficience est la troisième et la dernière barrière justifiant parfois la non- modifiabilité d'un individu. Le niveau de fonctionnement d'un individu, qui exprime la sévérité de sa condition, est peut-être la barrière qui est la plus difficile à franchir pour la plupart d'entre nous. En effet, le niveau manifeste de fonctionnement d'un individu nous apparaît parfois comme étant si bas que nous lui enlevons facilement toute chance de ne jamais évoluer sur le

plan cognitif. Au plus, nous tentons de lui apprendre quelques habiletés motrices et au prix de tant d'efforts que l'idée même de lui faire faire des apprentissages sur le plan structural nous semble risible. Mais est-ce vraiment une certitude? Est-ce que nous ne nous laissons pas un peu berner par les apparences qui, on le sait très bien, peuvent souvent être trompeuses? Est-ce que la raison de nos échecs ou de nos demi-succès ne serait pas plutôt explicable par notre manque de ressource face à de tels cas? Je crois qu'il faut sérieusement se poser ces questions.

Notre attitude et la mal-croyance sont souvent les véritables handicaps pour ces individus. Feuerstein répète souvent que les premières personnes à modifier sont souvent les intervenants du milieu qui ont une expérience pratique avec les personnes ayant des retards cognitifs. En ce sens, il faut comprendre que l'E.I. est d'abord une philosophie, puis une théorie et finalement une technique. Il faut, en effet, être convaincu de l'impact possible de notre intervention et ce, pas seulement pour ce qui est de l'E.I., avant d'espérer pouvoir être témoin de résultats. L'E.I. n'est qu'un instrument qui, s'il n'est pas guidé par la bonne main et insufflé d'une grande motivation, n'accomplira jamais le travail que l'on attend de lui.

La M.C.S. affecte la personne à trois niveaux. Premièrement, une grande cohésion entre les parties et le tout, c'est-à-dire que le changement n'est pas partiel, il touche la totalité de l'individu. Deuxièmement, il se produit un changement dans le processus même d'apprentissage. Le rythme d'apprentissage évolue en quantité et en qualité. Troisièmement, il se crée un changement qui se perpétue et se continue de façon individuelle, c'est-à-dire que cela crée le désir d'agir de façon autonome. Modifier l'individu veut donc dire de changer d'une manière significative la structure plutôt que le contenu, en faisant accroître les capacités de fonctionnement et d'adaptation.

Le M.C.S. postule ainsi que le phénomène de changement est accessible à tous les individus indépendamment de leur condition étiologique, de l'âge et de la gravité du niveau manifeste de fonctionnement. Ce postulat nous amène à créer autour de l'enfant un environnement qui sera stimulant et qui lui offrira des défis. De la sorte, il n'est pas question d'adapter l'environnement à l'enfant mais plutôt de changer l'enfant dans le cadre de l'environnement habituel dans lequel nous vivons et qui lui pose en soi des défis. Sinon, nous risquons de laisser cet individu dans un état de marginalité sociale qui le handicapera pour toujours. Nous le placerons ainsi dans la "marge d'une route sur laquelle passe en vitesse un monde en transition[1]". En lui posant des buts qui dépassent de loin ses capacités présentes, on est amené à postuler qu'un tel changement n'est pas seulement un but désiré mais aussi réalisable.

2.2 L'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.)

Dans le modèle théorique de la modifiabilité cognitive structurale, il y a postulat de l'existence de deux modes d'interactions entre l'environnement et l'enfant au cours de son développement. Ces interactions sont responsables du développement différentiel du fonctionnement cognitif. Il y a premièrement l'exposition directe d'apprentissage et l'expérience d'apprentissage médiatisé.

En apprenant par exposition directe, une personne peut soit recevoir des stimuli et y répondre (S-R), soit activement interagir avec les stimuli auxquels elle est exposée (S-O-R). L'apprentissage sous forme d'exposition directe est un processus qui se continue tout au long de l'existence d'un individu; ceci est la résultante de la rencontre de divers stimuli et ce, de façon non ordonnée. Cette exposition peut d'ailleurs expliquer plusieurs changements des processus cognitifs. Le

---

[1] Communication personnelle.

contexte de ces apprentissages est caractérisé par l'échange entre les personnes et leur environnement physique et/ou social.

Mais ce type d'apprentissage, précise Feuerstein, ne peut expliquer les grandes différences du développement cognitif de chaque individu et, de façon plus précise, "le degré différentiel de la modifiabilité des personnes", même lorsqu'elles sont exposées aux mêmes stimuli. Qui plus est, ce type d'interaction avec l'environnement ne peut expliquer le développement de processus mentaux plus complexes et plus élevés dans la hiérarchie du développement des habiletés cognitives.

Dans l'apprentissage médiatisé, il y a une variable qui est ajoutée; c'est le facteur humain. Les personnes responsables de l'enfant s'interposent entre lui et les stimuli de son environnement avec la motivation de médiatiser les stimuli à l'enfant. Le paradigme énoncé plus tôt, S-O-R, se modifie donc pour devenir S-H-O-H-R. Ici, le "H" représente le facteur humain. L'individu est modifié par son interaction directe avec l'environnement et également par l'interaction médiatisée d'une personne qui organise les stimuli et qui les rend non accidentels et structurés.

Le médiateur, au tout départ la mère, modifie ainsi le groupe de stimuli quelconques selon leur intensité, leur contexte, leur fréquence et leur ordre. En même temps, elle s'assure de l'attention de l'enfant et de sa sensibilité afin de le disposer à faire un apprentissage qui soit le plus significatif possible. Sans vouloir me répéter, je dirai que, dans le contexte de l'E.A.M., les stimuli sont encadrés et filtrés. En plus, la mère crée des parallèles entre ces stimuli et d'autres quant à leurs liens dans le temps et l'espace et également au niveau de leur affinité. Ils ne sont donc pas considérés comme isolés du reste de l'expérience pratique de l'enfant et de ses connaissances antérieures.

Il faut, cependant, bien comprendre que toute personne responsable d'un enfant n'est pas nécessairement dans un contexte d'expérience d'apprentissage médiatisé par le seul fait d'être auprès de l'enfant. Il y a des critères qui caractérisent une E.A.M. valable auprès d'un individu. Nous les énumérerons un peu plus loin.

L'impact du médiateur (H) sur le médiatisé (O) le rendra capable, après un certain temps, de recevoir les stimuli de façon plus directe. L'expérience d'apprentissage médiatisé que vivra un individu fera en sorte que les contacts directs entre les stimuli et cet individu seront beaucoup plus efficaces; ceci augmentera sa capacité d'apprendre de manière directe ou non médiatisée. Le médiateur s'interpose également entre l'individu (O) et la réponse au stimulus (R). Le médiateur tentera de régulariser et de contrôler la réponse afin de faire réfléchir l'enfant sur les diverses possibilités. Il s'agit de donner un caractère métacognitif à l'acte posé par l'enfant. La mère pourra, par exemple, mettre en relation ce que demande une tâche quelconque et ce que possède l'enfant pour la réaliser, en ayant toujours comme but lointain de rendre l'enfant capable de faire cette tâche et d'autres, de façon autonome. Tous les stimuli ne sont pas et ne doivent pas être médiatisés par les personnes ayant la charge de l'enfant; le but de la médiation est de préparer l'enfant à y faire face.

Comme il a été précisé plus tôt, pour être considérée comme une expérience d'apprentissage médiatisé, une interaction doit répondre à certains critères. Toute interaction n'égale pas nécessairement une médiation. On compte présentement dix de ces critères. Les trois premiers sont considérés comme essentiels à toute expérience d'apprentissage médiatisé. Les sept autres sont tributaires du contexte et du type d'interaction qui prend place entre le médiateur et le médiatisé. Ces caractéristiques sont: 1) intentionnalité et réciprocité, 2) transcendance, 3) médiation du sens ou de la signification, 4) médiation du sentiment de compétence, 5) régulation et contrô-

le du comportement, 6) médiation de l'acte de partager, 7) médiation de l'individualisation et de la différenciation psychologique, 8) médiation de la recherche de buts, 9) médiation du défi face à la nouveauté, 10) médiation de l'état d'autoévaluation et d'autotransformation.

L'intentionnalité et la réciprocité demandent de la part du médiateur de chercher des façons et des situations permettant de faciliter la transmission et de la rendre appropriée afin que l'enfant la reçoive le plus adéquatement possible. Dans l'intentionnalité, le médiateur doit être conscient de médiatiser et il doit désirer réaliser cette médiation auprès de l'enfant. Cette conscience peut être culturelle, c'est-à-dire qu'elle se produit dans un contexte d'imitation des habitudes de la communauté. Le médiateur intervient auprès de la personne médiatisée en la rendant plus attentive et il change le stimulus en le transformant de telle sorte qu'il soit assimilable ou saillant. Lui-même se transforme en s'adaptant à la situation. La réciprocité fait référence à la prédisposition de l'enfant à recevoir la médiation tout en acceptant les voies que le médiateur a choisies pour lui transmettre.

Une E.A.M. transcende le contexte et la situation immédiate dans lequel l'interaction prend place et vise des buts qui sont plus éloignés, produisant ainsi un continuel élargissement des besoins de l'enfant.

C'est dire que l'orientation de la médiation va au-delà du besoin qui a provoqué l'interaction, vers des situations éloignées des points de vue spatial et temporel du moment. C'est la transcendance qui est responsable de l'ouverture du système des besoins, c'est-à-dire au-delà des besoins fondamentaux existentiels. C'est ce qu'on appelle également dans le jargon de l'E.I. le "bridging".

La médiation du sens ou de la signification consiste à donner l'attribution d'une signification par le médiateur au stimulus, en supplément à la signification qui est intrinsèque à

l'objet ou à la situation. Nous pouvons expliquer, par exemple, ce qu'est Masada à un enfant en lui donnant ses propriétés fondamentales, c'est-à-dire son lieu, sa taille, ses composantes, etc. Mais nous pouvons également parler de l'histoire qui l'entoure, de sa signification pour le peuple juif. Le même principe s'applique pour la déportation des Acadiens ou pour tout autre événement rattaché à un objet d'apprentissage, qu'il soit dans le cadre scolaire ou ailleurs.

La médiation du sentiment de compétence fait référence au fait que le médiateur doit faire réaliser au médiatisé que ce n'est pas la maîtrise d'une tâche qui est importante, mais le sentiment de cette compétence. Souvent, l'enfant ne peut pas lui-même évaluer la valeur de son accomplissement, c'est le médiateur qui lui donne alors des critères afin d'interpréter la valeur de ce qu'il a fait. On vise ici à former une image de soi qui soit positive, afin de bâtir une volonté qui créera le besoin d'aller plus avant et plus haut. Les individus ayant des retards cognitifs souffrent souvent d'un manque d'encouragement et d'une image positive de soi; parce qu'ils sont moins habiles ou compétents, ils dépendent de l'adulte pour avoir l'autorisation de faire plusieurs choses. Cette médiation est d'autant plus importante que l'on reconnaît et sait que l'image de soi est difficile à changer une fois qu'elle est établie.

La cinquième caractéristique, régulation et contrôle du comportement, est liée à la quatrième. L'intervention du médiateur vise à rendre l'enfant conscient de la relation qui existe entre la nature du stimulus, sa complexité, son niveau d'abstraction, sa nouveauté et la capacité de l'enfant d'y réagir d'une manière adéquate. Le médiateur crée une adéquation entre le stimulus et le comportement afin qu'il y ait une relation harmonieuse entre les deux. La régularisation du médiateur peut se manifester de deux façons. Il peut soit freiner la réaction de l'individu, soit le pousser à agir.

La médiation de l'acte de partager a comme but de développer une attitude qui souligne ou accentue l'existence d'un intérêt

commun qui relie le médiateur au médiatisé et leur capacité de partager des expériences communes. L'interaction doit souligner le fait que, malgré les difficultés qui existent, ils ont un intérêt commun, asymétrique. Le partage entre deux individus, qui peut être difficile au niveau de plusieurs aspects, peut devenir possible grâce au seul niveau qui les relie de façon objective, la pensée logique. Il s'agit ici d'un terrain neutre qui peut lier les deux personnes. À partir de ce terrain neutre, les individus peuvent, soit se mettre d'accord, soit réaliser et comprendre le point de vue de l'autre. Le besoin de partager les expériences avec autrui augmente le besoin de l'enfant à développer des besoins communs qui l'orientent vers l'ouverture de soi, c'est-à-dire l'amènent à partager les expériences vécues, les idées, etc.

La médiation de l'individualisation et de la différenciation psychologique, qui est la septième caractéristique, est l'envers de la médaille de la sixième. C'est l'individualisation du médiatisé vis-à-vis le médiateur. Il s'agit de savoir comment différencier soi-même et autrui au-delà de ce que l'on a en commun. La nécessité d'une telle caractéristique dans la médiation est de donner une légitimité de sa propre personne afin de faire valoir une richesse intérieure et ainsi de posséder quelque chose à offrir et à partager. L'unicité des valeurs et des apprentissages partagés ne doit pas vouloir dire qu'il y a deux individus identiques. La spécificité de chacun doit être soulignée et encouragée.

La médiation de la recherche de buts ne provient pas des besoins héréditaires et existentiels, elle est plutôt fonction de la médiation. Le contenu des buts est ici peu important. Ce qui l'est cependant, c'est la capacité de se fixer des buts en regard d'un besoin qui nécessite l'anticipation. La valeur cognitive et affective de cette habileté est évidente lorsque l'on sait que c'est grâce à elle que l'enfant apprend à se représenter l'avenir, à organiser les moyens à prendre pour y faire face, à percevoir le temps et l'espace. La recherche de buts est la recherche d'une source d'action et d'attrait (goal

oriented). Le résultat de ce type de médiation est que l'enfant aura tendance à se créer de nouveaux buts à partir de son environnement, transcendant ainsi un état contemplatif et passif.

La neuvième caractéristique, médiation du défi face à la nouveauté (mediation of challenge), a comme but de rendre l'enfant capable de relever le défi de la nouveauté et de la complexité. Le médiateur va encourager l'enfant à assimiler le nouveau au lieu de le fuir car, souvent, le nouveau représente le danger, l'inconnu. D'un côté, il existe le besoin de survivre où l'on cherche à maîtriser le connu, ce qui nous provient des autres générations; de l'autre, il y a le besoin de devenir qui nous pousse vers le changement et qui nous stimule à découvrir et à explorer de nouveaux éléments. Ces deux besoins ne sont pas en contradiction, mais complémentaires. L'enfant a besoin des deux et il doit apprendre à les maîtriser, le premier l'aidant à passer au second.

La dixième et dernière caractéristique vient récemment d'être identifiée par le professeur Feuerstein et son équipe. Elle n'est pas très bien élaborée encore mais on peut l'identifier sous le vocable de médiation de l'état d'auto-évaluation et d'autotransformation. Nous la définirons comme l'antithèse de la stabilité dans le sens où l'enfant sait qu'il est continuellement dans un processus d'apprentissage et qu'il doit être capable d'évaluer lui-même son évolution et, si nécessaire, de l'orienter ou de la transformer en fonction des buts qu'il s'est fixés.

Une fois bien assimilées par le médiateur, ces caractéristiques, ou critères, d'une expérience d'apprentissage médiatisé deviennent des balises sur le chemin de ses interactions avec l'enfant. Il lui incombe de construire des situations qui faciliteront et permettront l'apparition de telles interactions. Plus un individu est exposé à des expériences d'apprentissage médiatisé, plus il sera capable de bénéficier d'expositions directes à des stimuli lors d'expériences d'ap-

prentissage. À l'opposé, un bas niveau d'E.A.M. fait en sorte qu'un individu est moins capable d'apprendre à partir d'exposition directe lors de situations formelles et informelles d'apprentissage et ce, indépendamment de la richesse des stimuli fournis.

Une personne peut avoir été privée d'E.A.M. pour deux raisons générales. La première est que l'environnement n'a pas offert de médiation. De telles conditions existent, pour Feuerstein, dans des sociétés où il y a un dérèglement social qui fait en sorte que les parents ne sont pas capables, ou n'ont pas le

désir de transmettre leurs valeurs aux générations futures. La deuxième est que l'enfant n'est pas capable de bénéficier des tentatives de médiation de son environnement, pour une raison ou pour une autre. Parmi celles que l'on retrouve comme étant associées aux expériences d'apprentissage médiatisé, il y a un dérèglement du développement qui est d'origine génétique, une pathologie du système nerveux central, des conditions environnementales qui n'offrent aucun support à l'individu, tel un bas statut socio- économique et/ou un bas niveau d'éducation des parents, un certain niveau d'instabilité émotionnelle chez l'individu, chez les parents ou chez les deux. Dans n'importe quelle de ces situations où il y a des E.A.M. inadéquates, les effets sont toujours les mêmes, c'est-à-dire un développement cognitif inadéquat, une habileté d'apprentissage et de résolution de problèmes réduite et un bas niveau de modifiabilité cognitive.

Ainsi, l'expérience d'apprentissage médiatisé est considérée comme le déterminant premier du développement cognitif différentiel et le principal déterminant des caractéristriques uniques d'une personne humaine et de l'habileté à se modifier en rapport avec les besoins extérieurs et intérieurs. L'enfant qui n'a reçu que très peu de médiation souffre de ce que Feuerstein appelle le "syndrome de déprivation culturelle". Cet état origine principalement, comme nous l'avons déjà mentionné, de l'intervention des parents et/ou des éducateurs qui

n'ont pas eu d'interactions médiatisées avec leur enfant. C'est par la médiation que l'on peut provoquer des changements structuraux significatifs chez l'individu afin de le préparer à mieux fonctionner cognitivement.

Un manque d'E.A.M. se traduit donc par un fonctionnement cognitif peu développé et qui ne fonctionne pas de façon efficace. Ce dysfonctionnement des habiletés cognitives peut et doit être identifié de façon précise à l'aide du "Learning Potential Assessment Device" (L.P.A.D.). Le L.P.A.D. consiste en une série de tests psychométriques qui permettent, par l'utilisation que l'on en fait, de diagnostiquer le degré de modifiabilité d'un individu. Le L.P.A.D. ne se contente pas d'enregistrer un résultat manifeste de la performance de l'enfant et de s'en servir pour prédire la capacité d'apprentissage de cette personne. Il vise plutôt à intervenir lors de la passation des tests en évaluant d'abord la performance du sujet à une partie du test, puis à lui transmettre les habiletés cognitives nécessaires à la réalisation de la tâche et, finalement, à compléter la tâche avec le sujet en comparant sa performance du début (point A) avec sa performance de la fin (point B). C'est donc la capacité d'apprentissage entre A et B qui est mesurée (Pour plus d'informations concernant le L.P.A.D., il suffit de consulter les différents ouvrages du professeur Feuerstein et de son équipe.)

Les fonctions cognitives déficientes peuvent se situer au niveau d'une des trois étapes de l'acte mental chez un individu, c'est-à-dire les phases: entrée, élaboration et sortie. La phase entrée est celle où sont ramassées les données pour pouvoir opérer: ces données peuvent être externes et/ou internes. La phase de l'élaboration est celle du traitement de l'information. Finalement, la phase de sortie correspond à la modalité par laquelle la réponse est communiquée. L'élaboration conditionne l'entrée, c'est-à-dire qu'elle fixe un but à l'entrée; la sortie en est la résultante.

Il peut donc y avoir dysfonctionnement de l'acte mental au niveau de l'une de ces trois phases. Le degré de sévérité de la déficience à une des phases peut affecter l'habileté de fonctionner d'une autre, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Ce qu'il est important de retenir, c'est que l'acte mental ne peut être diagnostiqué de façon globale si l'on désire intervenir efficacement dans le but de stimuler un changement structural. L'identification de la déficience cognitive à l'une ou l'autre de ces trois phases nous aide à intervenir de façon précise. Un individu peut être très original et créatif lors de la phase d'élaboration mais quand même donner de mauvaises réponses parce que cette élaboration est basée sur des données inexactes ou sur une mauvaise organisation de ces mêmes données. D'un autre côté, la phase de l'entrée peut très bien s'effectuer, de même que l'élaboration des données, mais ne s'exprime pas adéquatement à la phase de la sortie. Une liste de ces fonctions cognitives déficientes a été élaborée par Feuerstein et son équipe pour chacune des phases de l'acte mental. Cette liste permet à l'intervenant d'établir un diagnostic encore plus précis; ceci permettra, éventuellement, d'orienter l'intervention de façon plus efficace.

Une fois que l'on a établi le niveau de modifiabilité de l'enfant grâce au L.P.A.D., une intervention systématique prend place. Le programme d'enrichissement instrumental est celui qui est présenté ici; il "cherche à modifier la structure cognitive du sujet retardé de façon à le rendre sensible à et modifiable par une exposition directe aux stimuli rencontrés dans les circonstances de la vie et dans les situations formelles d'apprentissage.

Il est donc question d'orienter l'élève vers la réflexion, vers l'"insight" dans l'acte mental, vers l'analyse de son succès ou de son échec et vers les autres processus d'interaction qui entrent dans la résolution de problèmes. Un autre des buts visé est de tenter de créer une motivation intrinsèque vis-à-vis l'accomplissement des tâches de l'E.I. et,

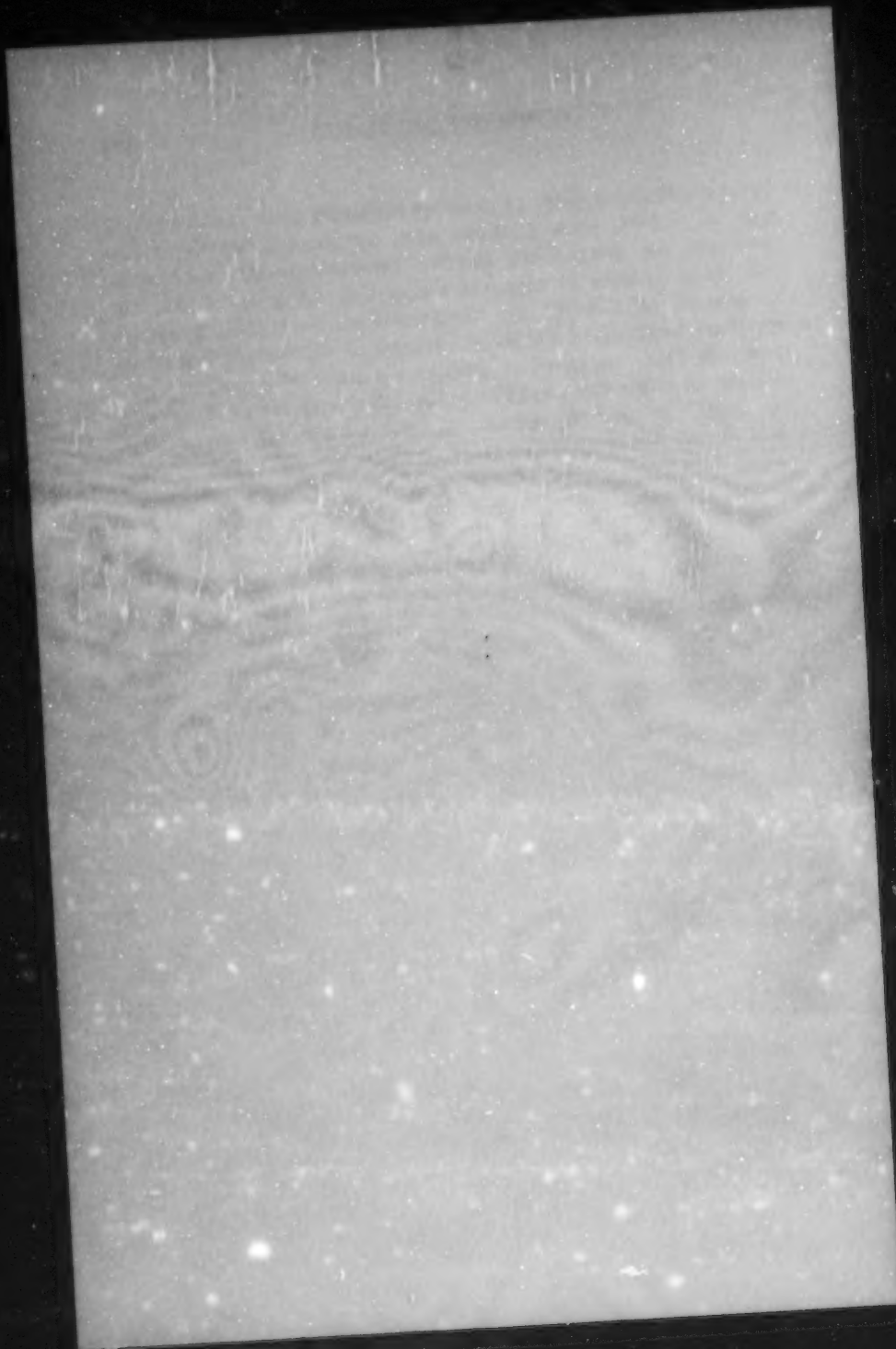
éventuellement, envers toutes les tâches que pourrait accomplir l'individu. Le sentiment de compétence est également un but que se fixe l'E.I. Il s'agit de modifier la perception que l'enfant a de lui-même puisque, au lieu de continuer à vivre des échecs dans son environnement, il va enfin pouvoir se sentir compétent en regard d'une tâche qu'il a à accomplir.

On comprend qu'un tel changement chez les individus qui, au départ, nous paraissaient démontrer un niveau manifeste de fonctionnement cognitif très bas puisse paraître pour le moins inattendu, voire inespéré. Mais les succès obtenu par le professeur Feuerstein et son équipe sont probants et révélateurs de l'impact indéniable d'une telle méthode. Des recherches menées au Canada et ailleurs, notamment aux États-Unis, en France et en Israël, ont démontré l'efficacité de l'E.I. lorsqu'il est utilisé dans un contexte favorable, de pair avec d'autres programmes d'intervention afin de développer un individu pleinement autonome.

Effets positifs de l'enrichissement instrumental

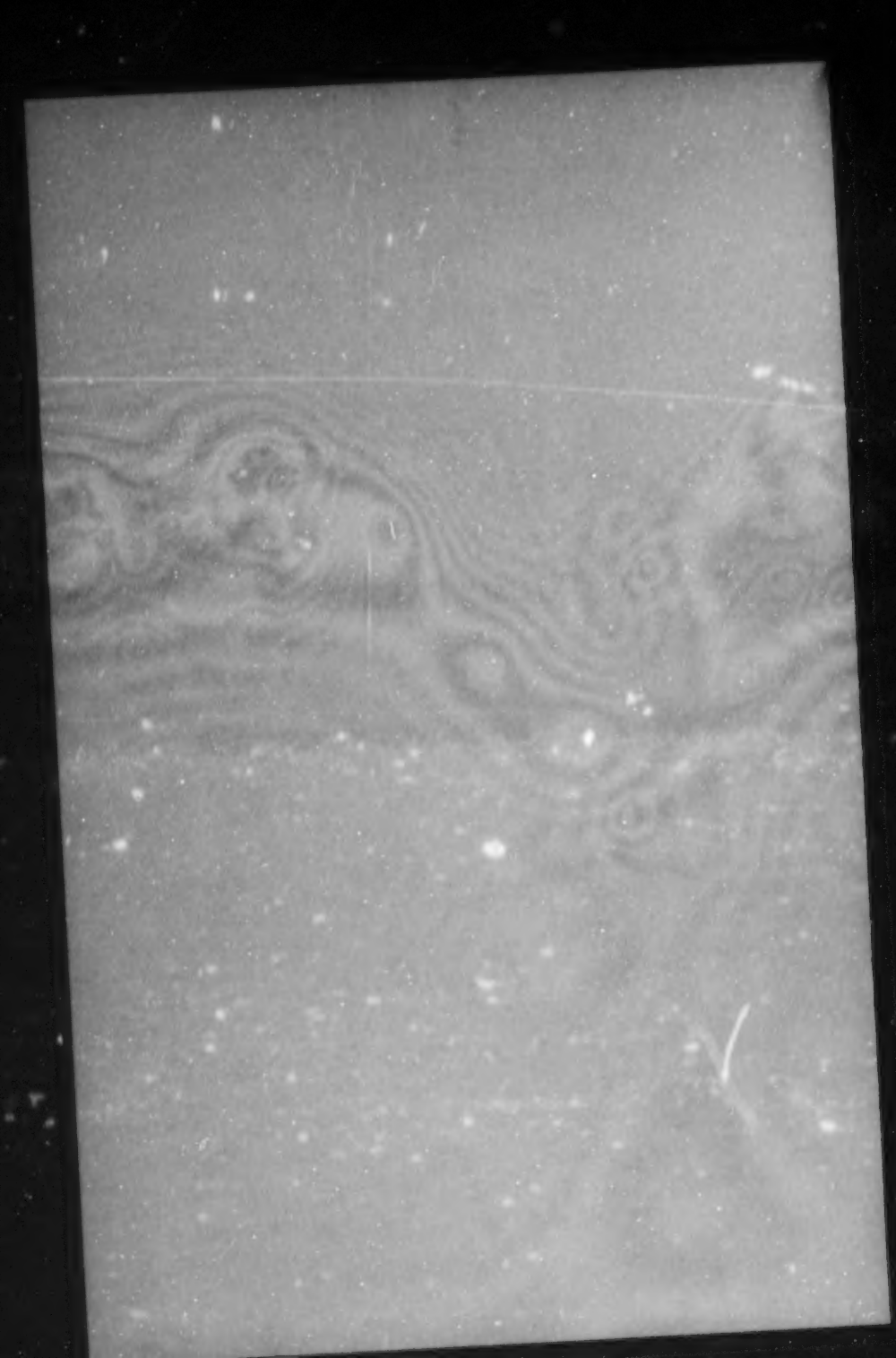
On constate des effets étonnants chez les individus avec qui l'on a pratiqué l'E.I. Les effets se font premièrement sentir au niveau des habiletés cognitives, c'est-à-dire que l'individu arrive mieux à évaluer des situations diverses, comme dans les différentes matières scolaires, à en comprendre les paramètres et les effets. Il devient plus à même de se "prendre en charge" et démontre beaucoup d'initiative. Son impulsivité est restreinte au sens où il prend le temps de réfléchir avant de tirer des conclusions sur un problème quelconque. On constate habituellement une plus grande confiance en soi. Même au niveau comportemental, on constate des changements qui vont dans le sens d'une plus grande capacité de concentration. L'individu est également plus à même de différencier son point de vue de celui des autres et donc de relativiser ses opinions et ses attentes.

Tous ces changements, on peut les constater chez des personnes qui, au départ, nous auraient paru ne pouvoir bénéficier que très peu des possibilités qu'offre l'enrichissement instrumental. Mais comme le rapporte Feuerstein dans ses écrits, des personnes "déficientes" que l'on avait évaluées comme ayant un quotient intellectuel de 50 en moyenne, ont bénéficié grandement de l'E.I., au point où quelques années plus tard ces personnes sont devenues autonomes, ont été capables de se trouver un emploi et de vivre seules en appartement, d'avoir, en fait, une vie que l'on considère comme normale.



DEUXIÈME PARTIE

LA CONTRIBUTION DE REUVEN FEUERSTEIN



CHAPITRE I

LA MODIFIABILITÉ COGNITIVE SELON FEUERSTEIN

1. ASPECT THÉORIQUE

(Suzanne Chénard et Gisèle Boisvert)

Introduction

Dans une perspective d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et de ceux ayant une déficience intellectuelle d'origine génétique ou neurophysiologique, l'approche de la modifiabilité cognitive et structurale offre de nouveaux espoirs et de nouvelles avenues. Elle nous fournit une théorie et des instruments de travail qui nous permettent de croire que tout individu peut améliorer son fonctionnement cognitif et augmenter son Q.I.

La théorie de la modifiabilité cognitive et structurale reconnaît qu'il existe des périodes successives et optimales de développement, mais s'oppose à une vision fataliste et restrictive voulant qu'il existe un âge ou une période critique pour le développement intellectuel des individus et que, au-delà de cette période, on abandonne tout espoir d'amélioration. Elle s'oppose aussi au fait qu'il existe des niveaux de développement ne pouvant dépasser le seuil maximal désigné par un test de Q.I. Selon cette théorie, des changements peuvent survenir à toutes les périodes de la vie dans la mesure où des conditions sont mises en place pour provoquer ces changements.

Cette approche refuse de s'adapter au handicap des individus en diminuant les attentes éducatives; bien au contraire, elle considère que les enfants qui présentent des difficultés

nécessitent justement que l'on investisse davantage en qualité et en quantité au niveau cognitif.

Les hypothèses à la base de cette théorie

- Cette approche considère que l'être humain est un système ouvert, accessible au changement tout au long de sa vie.

- Elle considère que tout individu peut être modifié à l'intérieur de certaines limites quelle que soit la cause du retard.

- Et finalement, cette modification est possible sous des conditions spécifiques de rééducation quelles que soient la sévérité de la condition de l'organisme et/ou l'âge du sujet.

Cette théorie offre des espoirs quant à l'intégration d'enfant en difficulté ou retardés puisqu'elle reconnait à tout être humain la capacité de modifier la ou les structure(s) de son fonctionnement cognitif en vue d'une meilleure adaptation aux situations, aux apprentissages et aux nécessités de la vie. Ceci nous amène à parler du potentiel d'apprentissage.

Le potentiel d'apprentissage

Lorsque Feuerstein évalue un sujet, il n'est pas intéressé par les caractéristiques stables d'un individu ni par son niveau de fonctionnement présent mais plutôt par son potentiel d'apprentissage, c'est-à-dire par sa capacité à être modifié.

La méthode d'évaluation comprend donc une séquence test-enseignement-test qui permet à l'examinateur de découvrir les processus cognitifs qui sont responsables de l'échec ou du succès d'une tâche précise.

Cette façon d'évaluer le potentiel intellectuel des sujets diffère des tests classiques d'évaluation parce que la cible principale de l'évaluation est le processus qui conduit l'in-

dividu à donner la réponse et non pas la réponse comme telle. Les tests sont donc administrés de façon à voir quels sont les processus et les stratégies cognitives qui sont présentes dans le répertoire de l'individu et à mesurer la quantité d'investissement nécessaire pour que des changements d'ordre structural apparaissent.

Modifiabilité cognitive

On appelle modifiabilité cognitive cette capacité de transformation dans la structure de l'intellect qui peut refléter aussi bien que déterminer un changement brusque dans le cours attendu d'un développement individuel. Elle se distingue des changements produits par le développement et la maturation; elle réfère à des changements de structures qui font que l'individu se trouve à dévier notablement du chemin attendu.

Par exemple, on s'attend à ce qu'une personne handicapée intellectuellement régresse après un certain âge. Souvent, toutes nos énergies visent à lui apporter le support nécessaire pour qu'elle se maintienne à un niveau jugé maximal en fonction de son handicap. Dans le cas où un changement structural survient, cette personne modifiera la courbe tracée, non pas pour maintenir ce niveau, mais pour le dépasser et aller vers des niveaux de maîtrise non attendus.

Changement structural

Ce que l'on entend modifier chez les individus qui performent faiblement, ce n'est ni la quantité ni le choix du contenu de leur pensée mais bien la structure de celui-ci, c'est-à-dire la manière avec laquelle ils appréhendent la réalité. On veut influencer le processus même de leur pensée; ceci influencera en retour tout le déroulement des futurs apprentissages. C'est ce qui nous permet de parler de changement structural. On vise à un changement de structure indépendamment du contenu ou de la matière apprise.

Chaque individu possède une structure mentale composée des opérations qu'il est capable d'effectuer sur la réalité. Ces opérations qui constituent sa structure mentale lui permettent de comprendre la réalité, de l'assimiler et de s'y adapter.

Ce sont les fonctions cognitives qui sont à la base de la construction de ces opérations. Ces fonctions sont innées à tout individu; elles décrivent la manière dont on explique comment les humains utilisent les données tirées de leur expérience. La théorie de la modifiabilité cognitive vise à activer ces fonctions dans le but de modifier la structure cognitive.

Chez les enfants, des modifications de la structure mentale se font "naturellement". Par exemple, le principe de conservation des grandeurs s'installera progressivement chez l'enfant de cinq à sept ans à partir des explications tirées de ses expériences et fournies par les adultes. Chez ces enfants, le jeu naturel des fonctions cognitives permet à certains liens de se former et de passer au stade nommé par Piaget des opérations concrètes. Si, à cause d'un handicap, les fonctions cognitives ne peuvent s'activer, ces liens ne se feront pas ou se feront partiellement. Notre travail consiste alors à stimuler le développement des fonctions cognitives, à enseigner et à médiatiser les liens qui autrement auraient pu se faire "de soi". C'est ce que propose la théorie de la modifiabilité cognitive.

Les changements de nature structurale se distinguent en fait par trois dimensions. Ils sont généralisables: l'enfant qui a maîtrisé la permanence des grandeurs a changé sa façon de percevoir la réalité et il percevra toutes les grandeurs comme constantes sans qu'on ait besoin de le lui dire. Cette connaissance n'est pas reliée à la tâche où elle a été apprise.

Un enfant qui apprend à reconnaître les provinces du Canada sur une carte a acquis une connaissance. Un enfant qui a appris l'orientation (points cardinaux sur une carte) a changé

sa structure des connaissances de la géographie parce qu'il pourra s'orienter sur n'importe quelle carte.

Les changements de nature structurale sont des transformations de la modalité de changement: ils transforment le rythme où les nouvelles acquisitions se feront. La nouvelle structure est plus efficace et augmente la vitesse des futures acquisitions. Par exemple, une bonne intégration de l'orientation permet un apprentissage de nouvelles données géographiques parce qu'elle donne des points de repères.

Les changements de nature structurale sont permanents parce qu'ils impliquent une nouvelle organisation de notre pensée. On peut oublier le nom des pays qu'on a déjà connus si on ne les utilise pas, mais on n'oubliera pas l'orientation et ce parce qu'elle sera utilisée dans une quantité d'autres expériences. L'orientation fait partie de notre façon d'être. Nous devenons des individus "orientés".

Intelligence - Le concept de modifiabilité cognitive sous-tend une définition de l'intelligence qui diffère de celle qui prévaut dans les approches psychométriques, généralement utilisées dans notre système scolaire.

Feuerstein définit la conception de l'intelligence de ces approches psychométriques comme passive acceptante. L'intelligence y est vue comme un produit fixe d'habiletés qui est constant durant toute la vie de l'individu. Ce produit est conceptualisé en termes quantitatifs. Cela signifie que l'on peut à tout moment le mesurer (par les tests de Q.I.) et prédire plus ou moins le développement maximal de l'individu pour qui la vie se résume à emmagasiner plus ou moins de données à l'intérieur d'une structure qui est décrétée immuable. On se réfère à des raisons héréditaires ou génétiques pour justifier cette stabilité. L'action, vis-à-vis des enfants en difficulté, visera donc à modifier l'environnement pour qu'il convienne au faible niveau de performance prédit par les tests.

La définition de l'intelligence que sous-tend l'approche de la modifiabilité cognitive est appelée par Feuerstein active modifiante. L'être humain étant considéré comme un système ouvert, l'intelligence est définie comme un processus dynamique d'autorégulation qui est responsable de l'interaction avec l'environnement externe. Cela signifie que notre action doit viser à modifier l'individu qui a une faible performance en lui fournissant des moyens pour lui permettre d'apprendre.

Hérédité - Une autre notion qu'il est important de situer dans la perspective de la modifiabilité cognitive est celle d'hérédité ou de généticité, de facteurs innés. Pour le professeur Feuerstein, ces facteurs ne font que produire des variations dans le niveau de "réponse" de l'individu à apprendre qui amènerait une variation dans la qualité et la quantité d'investissement nécessaire à donner pour initier son développement. Le cours de ce développement est potentiellement le même et le but final, est de pouvoir utiliser les habiletés de pensées supérieures.

Ce qui devra changer de notre part sera donc non pas nos attentes ou les buts fixés pour le développement de ces enfants mais les moyens que l'on prendra pour les rejoindre.

Faible performance - Feuerstein parle d'enfants ayant une faible performance pour faire référence au fait que c'est le comportement cognitif manifesté, ou sa performance, qui est retardé et non pas les capacités. Le terme performance qui réfère à un degré de fonctionnement manifesté actuel se détache de la "capacité" qui est une caractéristique stable dans le temps.

Expériences d'apprentissage médiatisé

Pour expliquer la modifiabilité ou l'absence de modifiabilité chez un individu, la théorie de la modifiabilité cognitive met

en lumière une forme d'apprentissage qui a été peu ou pas considérée dans les explications les plus connues du développement cognitif.

En effet, toutes les théories psychologiques reconnaissent l'apport des interactions directes entre l'organisme et le milieu dans le développement des structures mentales. Cette interaction directe a été particulièrement étudiée par Piaget qui l'illustre par le modèle S.O.R. Les stimuli de l'environnement affectent le sujet qui les organise selon sa structure existante et fournit une réponse. Le jeu de toutes les stimulations qui interagissent avec les structures existantes permet à celles-ci de se développer vers des structures de plus en plus complexes et vers une pensée abstraite.

Selon Feuerstein, cette interaction directe entre l'organisme et son environnement ne serait pas suffisante pour développer les niveaux supérieurs et abstraits de pensée, et ce pour la raison principale que les objets et situations susceptibles d'amener l'enfant à une pensée abstraite ne sont pas présents dans son environnement. Il s'agit des représentations d'événements passés, des attentes face à l'avenir ou des explications sur des phénomènes hors de l'atteinte des sens. Ces représentations sont contenues dans la culture et ne se rencontrent pas dans l'expérience objective.

La culture est définie comme le processus par lequel la connaissance, les valeurs et les croyances sont transmises d'une génération à la suivante et non pas comme un inventaire statique de comportements. Feuerstein souligne qu'il n'y a rien dans notre existence biologique comme telle qui nécessite une pensée abstraite basée sur des symboles complexes et des processus de pensée supérieure. Ces exigences sont créées par notre appartenance à une culture et notre besoin de communication interpersonnelle à l'intérieur de cette culture et de communication entre les générations.

L'expérience individuelle que chacun fait au niveau psychologique de cette transmission culturelle est définie comme l'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.).

L'E.A.M. réfère à la manière dont les stimuli émis par l'environnement sont transformés par un agent médiateur, généralement un parent ou adulte responsable de l'enfant. L'agent médiateur, guidé par ses intentions, sa culture et son investissement émotionnel envers l'enfant, sélectionne et organise le monde des stimuli pour celui-ci.

C'est cette expérience d'apprentissage médiatisé, le rapport personnel que chaque individu a avec sa propre culture, qui lui permet de développer sa pensée à des niveaux abstraits. Le degré de modifiabilité actuel d'une personne est en relation directe avec la quantité d'E.A.M. qu'il a vécue.

La condition directe de la modifiabilité cognitive est donc l'apport d'E.A.M. La modifiabilité cognitive est cette disposition des structures cognitives à être modifiées par les nouvelles expériences et non seulement à assimiler plus ou moins de données dans une structure limitée une fois pour toutes.

Les autres facteurs qui sont généralement évoqués pour expliquer la faible efficience cognitive soit la pauvreté de stimulations, la généticité, etc. sont considérés par Feuerstein comme des facteurs distaux ou indirects pouvant contribuer à la faible modifiabilité cognitive.

Facteurs étiologiques distaux d'une faible efficience cognitive. Ces facteurs sont d'ordre génétique: l'organicité, le niveau de stimulation de l'environnement, l'équilibre émotionnel des parents ou de l'enfant ainsi que le statut socio-économique.

Le professeur Feuerstein explique l'action des facteurs étiologiques distaux de deux façons.

1- Empêcher ou limiter l'apport d'E.A.M. Ils peuvent limiter l'apport qui est effectivement amené par les parents à l'enfant, tel le cas où la pauvreté extrême fait en sorte que les parents sont entièrement préoccupés à subvenir à leurs besoins immédiats et ne peuvent pratiquement pas fournir de médiation à leurs enfants.

2- Empêcher ou limiter la réception de l'E.A.M. Ces facteurs étiologiques distaux peuvent jouer dans la capacité de l'enfant de bénéficier ou d'absorber la médiation par ailleurs disponible. Une atteinte au cerveau peut causer une incapacité à bénéficier de la médiation fournie de façon habituelle, "régulière".

Ces facteurs peuvent contribuer à une diminution d'E.A.M. qui, elle, par la suite réduira la modifiabilité cognitive. Tous ces facteurs peuvent influencer sur la quantité d'E.A.M. disponible pour un enfant donné mais pas nécessairement. Cela signifie que, si l'on constate une faible efficience chez un enfant, on peut supposer qu'un facteur distal est relié à cette situation mais on ne peut pas assurer lequel parce qu'il y a des exemples de réussite de la médiation en présence de ces facteurs.

On peut constater souvent des cas de haute efficience cognitive chez des personnes qui ont vécu dans une grande pauvreté; pour ce qui est des atteintes organiques, il a été démontré que certaines fonctions cognitives relevant de parties endommagées du cerveau peuvent être prise en charge par d'autres parties qui n'étaient pas spécialisées à cet effet.

Ces facteurs ne peuvent donc pas être des causes ni directes ni inévitables d'une faible performance.

Le manque d'E.A.M., par contre, se retrouve toujours relié à une faible efficience cognitive. Le but de l'intervention selon la théorie de la modifiabilité cognitive est donc de fournir cette expérience d'apprentissage médiatisé qui a

manqué à l'enfant. Quelles sont donc les conditions qui permettront à la médiation de se produire et ce, même dans les cas où elle n'a pas eu lieu "naturellement".

L'E.A.M. se produit lorsque l'intervention de l'adulte vise à transcender les besoins immédiats imposés par la situation présente. L'E.A.M. modifie la nature de l'approche de la réalité pour l'enfant. Plutôt que d'accepter passivement des instructions et se comporter comme une extension de l'instructeur, il apprend à reconnaître les idées implicites dans le message de l'adulte et à s'en servir ultérieurement.

Critères d'E.A.M.

Les critères de médiation définissent l'attitude de l'éducateur face à l'enfant. Cette attitude implique une participation directe de l'adulte en tant que médiateur dans la situation d'apprentissage. On ne peut pas parler de médiation quand l'adulte n'est pas directement présent, par exemple, dans le cas de jeux éducatifs ou de programmes de télévision même éducatifs.

Les deux principaux critères pour qu'il y ait E.A.M. sont l'intentionnalité et la transcendance.

Il doit y avoir une intention au moins inconsciente de la part de l'adulte de transcender les besoins ou les considérations immédiates. L'intentionnalité signifie un but de transmettre une valeur; elle peut être inconsciente dans le sens où la personne qui fait la médiation se voit comme agent de la culture environnante.

La transcendance concerne tout ce qui relie la situation présente à des valeurs ou à des situations non présentes, tout ce qui nous transporte au-delà du "ici et maintenant".

Voici les autres critères de l'E.A.M.

La médiation de la signification. - Certaines significations sont rattachées directement à l'objet; d'autres sont rattachées à une culture donnée. Une feuille d'érable rouge peut signifier l'automne ou bien l'emblème d'un pays. Cette médiation rattache un stimulus à un système de significations (botanique ou politique).

La médiation du sentiment de compétence et de capacité. - Le sentiment de compétence se distingue de la simple réussite de la tâche. Le rôle du médiateur est de souligner à l'enfant en quoi il a réussi une tâche difficile. Le sentiment de compétence est relié à la difficulté effective de la tâche pour l'enfant.

La régulation et le contrôle du comportement - Relier explicitement certains comportements avec la réussite d'une tâche, comme attendre avant de répondre pour trouver la bonne réponse, ne pas peser fort sur le crayon si on veut effacer.

La médiation de l'acte de partage - L'adulte fait part de ses intentions à l'enfant pour provoquer chez celui-ci un état d'écoute et de réceptivité.

La médiation de l'individuation et de la différenciation psychologique - L'interaction se fait toujours directement de l'adulte à l'enfant. Celui-ci n'est pas mesuré ou comparé à d'autres ou à une norme mais confronté aux progrès effectués à partir de ses propres performances antérieures. On considère que toute réponse est bonne si elle peut être justifiée.

La médiation de la recherche, du choix et de l'accomplissement des buts - Dans un processus de médiation, chaque activité n'existe pas en fonction d'elle-même, mais elle est reliée à d'autres dans la poursuite de buts qui sont expliqués à l'enfant.

La médiation d'une attitude positive vers le nouveau et le compliqué - On recherche toujours l'activité la plus difficile en fonction du niveau de performance atteint. L'enfant a toujours à maîtriser une difficulté et il en est conscient.

Quand les études sur l'apprentissage ont mis en lumière que celui-ci se faisait par l'enfant en interaction avec son milieu et non par un transfert de connaissances d'un éducateur actif à un enfant réceptacle, on a fait beaucoup pour rendre le milieu plus stimulant. Aujourd'hui, les enfants possèdent souvent une grande quantité de jouets qui leur apportent toutes formes de stimuli. Ce fut un progrès. Cependant, il apparaît par l'étude des enfants qui éprouvent des difficultés à apprendre que cette stimulation directe ne suffit pas. Il faut, en plus, l'intervention d'une personne intentionnée qui cherche à partager sa culture avec l'enfant et, ce faisant, lui transmet des significations non directement accessibles par l'expérience directe.

Les fonctions cognitives

Les fonctions cognitives déficientes sont le produit d'un manque ou d'une insuffisance d'expérience d'apprentissage médiatisé; elles sont responsables d'une faible performance cognitive. Ces fonctions sont définies comme les préalables d'une pensée adéquate, qui sous-tendent la pensée internalisée, représentationnelle et opérationnelle. Dans le but de diagnostiquer les déficiences cognitives des individus, Feuerstein a partagé l'acte mental en trois phases: entrée, élaboration, sortie. Chacune des trois phases représente un niveau de traitement de l'information et regroupe un ensemble de fonctions cognitives qui sont les composantes d'un fonctionnement convenable. L'entrée regroupe les fonctions qui permettent une cueillette d'information appropriée; l'élaboration regroupe les fonctions qui permettent de traiter l'information recueillie et la sortie regroupe les fonctions qui permettent de communiquer adéquatement la solution.

La faible performance cognitive apparaît non pas parce que les fonctions ne sont pas présentes dans le répertoire cognitif de la personne mais parce qu'elles sont soit mal utilisées soit qu'elles le sont de façon inefficace. Il faut donc aller voir à quelle phase se situe le problème.

Un individu peut avoir des fonctions qui sont déficientes soit au niveau périphérique (entrée ou sortie), soit au niveau central ou les deux à la fois. Il peut éprouver une difficulté parce qu'il a mal identifié et ramassé les données d'un problème; il peut élaborer ces données et produire une réponse adéquate en rapport avec les données qu'il a recueillies mais la déficience au niveau de l'entrée l'amène à fournir une réponse qui n'est pas valable.

Au niveau de l'élaboration, une mauvaise réponse peut survenir à cause d'une application inappropriée d'opérations cognitives (ségrégation, comparaison, discrimination, réflexion hypothétique, etc.). D'où l'importance de situer à quelle phase appartiennent les fonctions qui entraînent une faible efficience afin de comprendre et d'interpréter la performance de l'élève et de lui fournir la médiation appropriée.

Afin d'illustrer ces trois phases de traitement de l'information, nous avons choisi de définir et de décrire la manifestation de trois fonctions cognitives déficientes appartenant chacune à une des phases.

Les fonctions cognitives déficientes

Les fonctions cognitives déficientes sont la perception vague et insuffisante de même que le manque d'intériorisation.

La perception vague et insuffisante appartient à la phase de l'entrée. On la définit comme la manière avec laquelle les objets et/ou les événements sont perçus par l'individu; elle ne réfère aucunement à un déficit d'ordre sensoriel. **Manifestation.** - On pourrait comparer l'enfant qui a une per-

ception vague et insuffisante au caméraman qui a filmé une scène trop rapidement pour qu'on puisse avoir une perception complète et précise de tous les éléments qui la composent. L'enfant qui a un déficit au niveau de cette fonction est incapable de percevoir avec clarté la précision des détails non plus que l'objet ou l'événement dans sa globalité. Il s'avère incapable de discerner les stimuli et de rassembler correctement les données d'un problème. Il est incapable d'accorder une signification particulière à certains stimuli. Par exemple, dans l'instrument "organisation de points", cette déficience va se manifester par une incapacité à voir les points qui appartiennent à une figure donnée. On aidera l'enfant à corriger cette fonction déficiente en lui demandant ce qu'il cherche, en lui faisant décrire la figure et en accordant une signification particulière aux stimuli qui sont présentés. Ainsi, on pourra lui faire remarquer que ce point est le sommet du triangle. Ce que l'on visera, c'est la mise en éveil de ses sens en l'aidant à percevoir et à interpréter les stimuli.

Le manque d'intériorisation appartient à la phase de l'élaboration. On la définit comme une difficulté à évoquer une réalité qui n'est pas accessible par les sens ou à se représenter ce qui est hors du champ perceptuel. Manifestation. - Ces enfants éprouvent des difficultés à faire des liens entre des expériences d'apprentissage passées et présentes, ou alors à s'imaginer ce qui pourrait se produire dans une situation qu'ils n'ont pas vécue; en fait, ils sont incapables de faire des inférences. Cette fonction cognitive déficiente est souvent observée chez des enfants qui ont bénéficié presque exclusivement des approches éducatives qui mettent l'emphase sur le développement par le biais de stimulations sensorielles ou motrices. Il faut donc travailler au niveau de la représentation mentale de ce que l'on cherche (par exemple, s'imaginer la figure du carré avant de la tracer) et/ou de l'action à accomplir dans le but d'éloigner l'enfant de la situation concrète et l'aider à se distancier de la tâche. Ainsi "dans les points", cette déficience se manifesterait par figure don-

née à une certaine distance; il s'agit d'une perte d'information suite à un déplacement des yeux. **Manifestation.** - Ces enfants éprouvent une difficulté, soit à cause d'une instabilité de la perception et/ou à cause d'une étroitesse du champ mental, c'est-à-dire une limitation du nombre d'unités d'informations qui sont manipulées et/ou traitées simultanément. Cette déficience dépend aussi d'un manque ou de l'absence d'un système de référence qui servirait de support pour le transport visuel et qui assurerait un contrôle contre la distorsion. C'est ainsi que, "dans les points", cette déficience se manifesterait par une incapacité à reproduire fidèlement la figure, à considérer la totalité des éléments qui la forment.

Conclusion

Nous avons essayé de vous donner un aperçu de la théorie de la modifiabilité cognitive. Cette théorie a mené à la création d'instruments qui permettent de fournir, à des enfants en difficulté, l'expérience d'apprentissage médiatisé qui a pu leur manquer dans le passé.

Cependant, nous croyons que le point le plus important à retenir de toute cette théorie, c'est le processus de médiation. Ce qui revient à dire que, dans toutes nos interventions tant avec nos propres enfants qu'avec nos élèves, nous devons être conscients que ce que nous leur apprenons comme connaissance ou comme habileté n'est jamais aussi important que la manière avec laquelle nous leur permettons de les apprendre.

Les valeurs que nous leur communiquons sont tout aussi importantes pour le développement de leur capacité de penser que les connaissances.

2. ASPECT PRATIQUE

(Danielle Genthier)

Le Programme d'enrichissement instrumental élaboré à l'Institut de Recherche Hadassah-Wizo-Canada de Jérusalem par le Pr Reuven Feuerstein et ses collaborateurs représente l'aboutissement logique de nombreuses années de réflexion et de recherche sur le fonctionnement intellectuel, la manifestation de faibles performances cognitives et la modifiabilité cognitive et structurale, cette capacité propre aux êtres humains de modifier ou de changer la ou les structure(s) de leur fonctionnement cognitif en vue d'une meilleure adaptation aux situations et aux nécessités de la vie. Il s'agit d'un programme d'intervention essentiellement cognitif qui vise à modifier la structure cognitive du sujet retardé ou en difficulté d'apprentissage de façon à le rendre sensible à et modifiable par exposition directe aux stimuli rencontrés dans les circonstances de la vie et dans les situations formelles d'apprentissage.

La théorie de la modifiabilité cognitive structurale élaborée par Feuerstein et ses collaborateurs (1979, 1980), dans la même veine que la théorie piagétienne, stipule que l'organisme se développe grâce aux processus de maturation et de croissance qui lui sont inhérents et grâce à l'interaction entre cet organisme et son environnement. Toutefois, Feuerstein ne croit pas que le modèle S-O-R avancé par Piaget puisse expliquer tous les changements rencontrés, lesquels entraînent le développement des structures intellectuelles.

Pour Feuerstein (1979, 1980), à partir de l'interaction qui s'installe entre l'organisme et l'environnement, deux grandes modalités de changement peuvent être distinguées. D'une part, un changement développemental peut être provoqué par une exposition directe aux stimuli lesquels pénètrent l'organisme dès le début de la vie, transformant ses réactions et suscitant de nouvelles réponses qui altèrent ses patrons de compor-

tement. Cette première modalité correspond au modèle S-O-R. D'autre part, selon lui, le changement peut résulter de l'intervention d'un être humain expérimenté, bien intentionné, actif, qui s'interpose entre l'organisme et les sources de stimulation et se présente comme un médiateur en sélectionnant et organisant le monde des stimuli pour l'enfant. Cette modalité tout à fait particulière à l'espèce humaine assure la création de conditions optimales pour la modification de l'organisme et l'apprentissage: elle correspond à ce que Feuerstein appelle l'expérience d'apprentissage médiatisé (Feuerstein, 1979, 1980; Feuerstein et Rand, 1974).

Cette expérience d'apprentissage médiatisé est considérée par Feuerstein comme le facteur crucial assurant le développement des fonctions cognitives supérieures et la modifiabilité à travers l'exposition directe aux sources de stimulation. C'est sur ce type d'expérience qu'il fait reposer le développement cognitif différentiel. L'individu qui en est privé ou carencé devient limité dans ses capacités de changement, d'apprentissage ultérieur suite à une exposition directe à l'expérience perceptive, motrice, affective ou intellectuelle. Il affiche alors un style cognitif passif et dépendant et fait preuve d'une faible efficience cognitive compte tenu de la faiblesse de la cristallisation et de l'automatisation des principes, des stratégies, des règles acquises, qui s'ensuit.

Dans le but de déterminer les insuffisances cognitives de l'individu fonctionnant à bas niveau, Feuerstein morcelle l'acte mental en trois phases distinctes: (phase d'entrée - phase d'élaboration - phase de sortie) et identifie un ensemble de fonctions cognitives ou composantes d'un fonctionnement cognitif convenable, caractérisant chacun de ces trois niveaux de traitement de l'information. L'évaluation des déficits dans ces fonctions cognitives permet d'avoir une idée des habiletés cognitives d'un individu et de son niveau d'efficience cognitive. (Voir l'annexe B pour la liste des fonctions cognitives.)

À proprement parler, cette théorie vise une explication du mauvais fonctionnement de l'intelligence. Elle traite d'abord et avant tout des causes déterminant les faibles performances intellectuelles et du développement du potentiel intellectuel, d'où son nom de théorie de la modifiabilité cognitive et structurale.

Cette théorie et les instruments qui s'y rattachent - le **Dispositif d'Evaluation du Potentiel d'Apprentissage** (Feuerstein, 1979) et le **Programme d'enrichissement instrumental** (Feuerstein, 1980) - font référence à la capacité propre aux êtres humains de modifier la ou les structure(s) de leur fonctionnement cognitif dans le but de s'adapter aux différentes exigences de la vie quotidienne et mettent l'accent sur un changement dans le cours prévu du développement. Ils reposent sur les hypothèses suivantes.

- L'être humain est un système ouvert, accessible au changement tout au long de sa vie.

- Il peut être modifié à l'intérieur de certaines limites; cela, quelle que soit la cause du retard.

En somme, Feuerstein reconnaît des périodes successives et optimales de développement, mais il rejette la notion de période critique ou de niveaux de développement empêchant les êtres humains d'user de leur capacité à changer sous des conditions spécifiques de traitement. Pour Feuerstein, les facteurs génétiques, les facteurs d'organicité, la pauvreté de la stimulation, les troubles rencontrés chez l'enfant ou chez ses parents, les désavantages socio-économiques ne sont responsables des limites intellectuelles rencontrées et identifiées que dans la mesure où ils entraînent un manque d'expérience d'apprentissage médiatisé qui invariablement entraîne une conséquence spécifique, la "déprivation culturelle".

Selon l'approche du Pr Feuerstein, l'individu en difficulté n'arrive pas à interpréter la réalité de façon appropriée

puisque son environnement ne lui a pas appris à voir la signification et l'organisation cachée derrière la stimulation, ce que privilégiera le **Programme d'enrichissement instrumental**.

Ainsi, pendant plus de 400 heures, ce qui implique plus de 500 pages d'exercices papier-crayon, l'individu fonctionnant à un niveau bas et son professeur travailleront ensemble en privilégiant une exposition directe à un substitut d'expérience d'apprentissage médiatisé intensif, systématique et spécifique aux besoins manifestés par l'élève. Cette priorité accordée dans le **Programme d'enrichissement instrumental** à l'expérience de médiation où le professeur sélectionne, organise et interprète le monde des stimuli au sujet en difficulté vise à apporter un remède aux fonctions cognitives nécessaires à un fonctionnement cognitif adéquat et qui s'avèrent déficientes chez le sujet en difficulté ou retardé. Il vise de façon concomitante la reprise du développement de cet individu. En somme, le **Programme d'enrichissement instrumental** s'appuie sur l'utilisation systématique des fonctions préalables aux opérations cognitives, opérations considérées comme les composantes d'un fonctionnement cognitif convenable. Chacun des quatorze instruments du programme se concentre sur une fonction cognitive spécifique bien que, simultanément, il puisse favoriser ou concerner la correction de plusieurs autres fonctions éventuellement déficientes. Ce programme comporte les quatorze instruments suivants.

1. Organisation de points.
2. Orientation spatiale I.
3. Orientation spatiale II.
4. Comparaisons.
5. Perception analytique.
6. Classification.
7. Relations familiales.
8. Relations temporelles.
9. Progressions numériques.
10. Consignes.
11. Syllogismes.
12. Relations transitives.
13. Pochoirs (R.S.D.T.).
14. Illustrations.

Ce programme doit être conçu comme une série de tâches sans contenu en ce sens que le contenu d'un instrument n'implique pas une fin ou un but en soi mais se présente comme un véhicule pour l'atteinte des buts les plus immédiats de l'instrument, soit l'acquisition de règles, de principes, de stratégies; l'acquisition en somme des mécanismes préalables de la pensée, le but principal du **Programme d'enrichissement instrumental** étant d'augmenter la modifiabilité cognitive de l'individu à fonctionnement bas.

Il s'adresse aux individus dits "déprivés culturellement", c'est-à-dire aux individus présentant une capacité réduite à devenir modifiés, à apprendre et à s'adapter par l'exposition directe aux sources de stimulation. Il peut donc être utile et accessible à des groupes de population très variés tant au niveau de leur âge, de leur niveau de fonctionnement, de leurs capacités, de leur handicap,...

En somme, le **Programme d'enrichissement instrumental** vise plus spécifiquement la réalisation des six sous-objectifs suivants.

a) La correction des fonctions cognitives déficientes.
b) L'acquisition du vocabulaire, des termes, des concepts et des relations concernant le programme.
c) La formation d'un système de besoins ou d'une motivation intrinsèque par la formation d'habitudes.
d) Le développement d'une motivation inhérente à la tâche.
e) Le développement de la capacité de juger et de réfléchir.
f) Le remplacement du rôle de sujet passif et reproducteur de l'information par celui de créateur actif d'information nouvelle.

Ainsi, les effets de l'expérience d'apprentissage médiatisé peuvent être conceptualisés sous forme de procédés cognitifs et d'habitudes qui constituent les préalables du fonctionnement cognitif. Les carences en ce qui a trait à ce type d'expérience favorisent quant à elles l'apparition d'un certain nombre de déficiences cognitives qui handicapent l'individu et le gênent dans ses transactions avec la réalité. Ces perturbations s'opèrent dans les fonctions qui sous-tendent la pensée internalisée, représentationnelle et opérationnelle.[1]

---

[1] Voir appendice D.

CHAPITRE II

STRUCTURE COGNITIVE ET EFFETS DE L'INTERVENTION

Reuven Feurstein, Ph.D.
Ronald Miller, Ph.D.
Mildred B. Hoffman, M.A.
Ya'acov Rand, Ph.D.
Yael Mintzker, M.A.
Mogens Reimer Jensen, M.A.
Institut de Recherche Hadassah-WIZO Canada
Jérusalem, Israël

La théorie de la modifiabilité cognitive traite du phénomène de la faible efficience cognitive, en explique l'étiologie et constitue la base d'une intervention corrective nommée Enrichissement Instrumental (E.I.), qui provoque des changements de nature structurale. Contrairement à l'apprentissage par contact direct avec l'environnement, l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé (E.A.M.) se produit quand un médiateur s'interpose entre l'élève et l'environnement pour lui interpréter la réalité. L'étiologie immédiate ou "proximale" d'une faible performance est le manque de E.A.M.. L'E.I. vise à remplacer une étape spécifique de l'E.A.M. et sa fonction principale est d'améliorer la modifiabilité cognitive en sensibilisant l'élève aux sources formelles et informelles de l'apprentissage et de l'expérience. On décrit brièvement ici le programme d'intervention E.I. et on en présente le support empirique illustrant son efficacité.

Les difficultés d'apprentissage se produisent à plusieurs niveaux et varient du plus spécifique au plus général, comme on le constate dans les cas d'incapacité d'apprentissage ou de retard mental. Le problème, peut-être le plus sérieux, que l'on rencontre au niveau de l'éducation est la difficulté pour certains d'apprendre à apprendre, que ce soit dans un domaine

particulier ou, de façon plus générale, la difficulté de s'adapter à des situations ou à des événements nouveaux.

De plus en plus d'enfants qui connaissent des difficultés d'apprentissage sont perçus comme des handicapés sur le plan de l'apprentissage. On présume que l'aptitude, en tout ou en partie, qui favorise l'apprentissage chez les individus soi-disant normaux est absente ou déficiente chez une personne handicapée sur le plan de l'apprentissage. Dans ce contexte, l'éducation spécialisée signifie l'éducation pour personnes problématiques ou handicapées. Cette approche du problème de l'individu qui n'apprend pas, ou qui fonctionne à un niveau faible, a été critiquée (voir Dunn, 1968) parce qu'elle situe le coeur du problème à l'intérieur de l'individu. En d'autres termes, ce n'est pas la performance de l'individu qui est faible, c'est plutôt sa capacité d'apprendre qui est affectée. On a suggéré que l'incapacité d'apprendre pourrait plus exactement être appelée incapacité d'enseigner. En clair, celle-ci implique qu'il est nécessaire d'avoir des modes spécialisés d'éducation pour les enfants qui éprouvent des problèmes d'apprentissage. Le coeur du problème ne se situe pas chez l'enfant, mais chez l'enseignant qui se montre incapable de transmettre un enseignement à l'enfant.

Bien que ces deux approches contiennent des éléments de vérité, le problème demeure, parce que ni l'une ni l'autre ne détiennent toute la vérité. Une explication plus valable pourrait ressortir de l'intégration et de la réconciliation des deux points de vue. Le premier pas dans cette direction consiste à reconnaître que l'apprentissage, ou du moins une partie de l'apprentissage, est un produit de l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Dans ce cas, une incapacité peut exister au niveau de la nature de l'interaction. Une seconde étape, reliée à la première, consiste à établir une distinction entre le phénomène d'apprentissage (ou de non-apprentissage) et l'élève. En conséquence, ce n'est pas l'élève, mais plutôt son état ou sa condition qui est problématique. Dans le même sens, on peut établir une distinction entre

l'enseignant et le programme d'études, c'est-à-dire que ce n'est pas nécessairement l'enseignant qui est handicapé, mais le programme d'études qui, dans certaines circonstances, constitue le handicap. Donc, un programme spécialisé d'éducation est requis pour répondre aux besoins du phénomène particulier de non-apprentissage. Dans les paragraphes suivants, on tente de développer ces points: l'étiologie d'une faible performance cognitive y est traitée et la nature du phénomène d'apprentissage y est décrite. Par la suite, on donne une brève description d'un programme d'intervention, conçu pour rectifier une faible performance cognitive, ainsi que quelques résultats empiriques pertinents.

1. Expérience d'apprentissage médiatisé

Notre préoccupation dans le champ d'intervention, au niveau éducatif, s'est portée non pas vers les enfants problématiques, mais vers une compréhension et un traitement du syndrome que l'on appelle la privation culturelle. Par ce terme, on ne fait pas allusion à un individu d'origine culturelle défavorisée ou défavorisante, mais plutôt à un individu privé de sa propre culture, quelle qu'elle soit. Définie de façon opérationnelle, la privation culturelle indique un état de faible modifiabilité, c'est-à-dire une incapacité ou une capacité réduite d'apprendre au contact direct de l'environnement. Cette condition s'exprime par une mauvaise performance cognitive. Contrairement au phénomène de différentes cultures, cependant, la privation culturelle est illustrée non par l'échec dans certains secteurs limités de connaissances, à cause d'un manque de familiarité avec le sujet, mais en général par une disposition réduite à apprendre et à être modifié, même dans des circonstances d'apprentissage apparemment favorables. Pour comprendre et ensuite rectifier le syndrome de la privation culturelle, il est nécessaire de prendre en considération l'étiologie de la faible performance cognitive, et de la modifiabilité cognitive inadéquate.

Nous prétendons que l'intelligence humaine reflète deux modes distincts d'apprentissage. Tout comme l'apprentissage chez les autres organismes vivants, l'apprentissage chez l'être humain peut résulter du contact direct avec l'environnement. La plupart des théories psychologiques, telles la théorie d'apprentissage par "stimulus-réponse" et l'approche de Piaget par "stimulus-organisme-réponse" cherchent à savoir comment l'individu apprend en réaction à ou en interaction avec son environnement. En plus de ce mode universel d'apprentissage, nous soutenons que l'apprentissage humain implique un mode d'apprentissage qualitativement différent à l'égard du résultat final. Apprendre à apprendre (ou, selon nos termes, la modifiabilité cognitive) est une conséquence immédiate de ce que nous appelons l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé (E.A.M.). Contrairement à l'apprentissage par contact direct, l'apprentissage médiatisé se produit quand un intermédiaire se place entre l'élève et l'environnement pour lui interpréter la réalité.

Donc, l'E.A.M. n'est pas nécessairement synonyme d'interactions sociales. Ce n'est pas l'information-stimulus provenant d'objets ou d'êtres vivants qui est importante pour l'individu, mais le type d'information reçu. L'essentiel de l'interaction médiatisée est que, dans le processus de médiation de l'information, une transformation se produit qui favorise la transmission d'une signification non inhérente au stimulus brut ou à l'information sensorielle touchant l'organisme. Notamment, les relations mère-enfant sont remplies d'occasions d'apprentissage médiatisé. Par exemple, la mère choisit de présenter certains stimuli et d'en ignorer d'autres. Elle structure, elle filtre, elle organise et fournit les stimuli dans un ordre séquentiel. Elle attribue des significations précises aux objets et aux événements. Donc les relations temporelles, spatiales, causales et autres, non inhérentes aux objets ou aux actions de l'enfant, sont médiatisées par la mère et par les autres personnes qui s'occupent de l'enfant. En plus de communiquer toutes sortes d'informations spécifiques inaccessibles par contact direct, telles la connaissance

du passé, l'apprentissage médiatisé fournit le type d'expérience nécessaire à l'établissement de la structure cognitive.

Il semble que le besoin de mettre de l'ordre dans l'univers de même que les outils cognitifs requis à cette fin ne soient pas facilement accessibles à des sources environnementales ou constitutionnelles. En échange, c'est l'activité humaine collective que l'on nomme culture qui provoque le besoin et fournit les outils nécessaires à la mise en ordre et à la compréhension de l'univers. Dans son sens le plus large, l'E.A.M. peut être décrite comme la composante psychologique de la transmission culturelle. Les psychologues ont eu tendance à prendre pour acquis le phénomène universel de la transmission culturelle de génération en génération (Bruner, 1966, fait une exception notable), non seulement par rapport aux processus psychologiques impliqués, mais aussi par rapport à leurs résultats psychologiques. Mis à part leurs contenus spécifiques, les cultures différentes fournissent toutes une structure à l'intérieur de laquelle le contact direct et l'expérience des objets et des événements peuvent être organisés, interprétés et compris. La reconnaissance du passé et l'anticipation de l'avenir constituent des exigences culturelles qui permettent à l'organisme humain de s'adapter en invoquant des processus représentatifs le rendant capable de se projeter au-delà de l'univers immédiat de l'observation et de l'action directe.

Bien que le langage constitue un moyen important de transmission culturelle, l'E.A.M. peut être communiquée par d'autres formes que le langage. De plus, toutes les utilisations du langage n'ont pas nécessairement une fonction médiatrice. Les traits caractéristiques de l'E.A.M. sont a) un but pas toujours conscient chez le médiateur d'interpréter pour l'enfant le domaine des expériences, b) de transcender l'expérience et les besoins immédiats de l'"ici et maintenant" par l'apprentissage médiatisé. Le langage de l'instruction et le niveau

de sophistication technologique d'une culture donnée ne sont pas déterminants pour l'efficacité de l'apprentissage médiatisé. Qu'un enfant apprenne à construire un canoë ou un poste transistor, il devra simultanément apprendre à planifier, à utiliser des stratégies appropriées, à comprendre comment les parties sont reliés à l'ensemble, à tirer des conclusions logiques, etc. En plus des contenus spécifiques de chaque tâche ou spécialité, que ce soit d'écrire un programme d'ordinateur ou de pister un animal, l'information doit être organisée, les opérations exécutées et tout un ensemble d'activités complexes doit être intégré dans un système d'actions rationnelles et significatives. Donc, l'E.A.M. peut être comprise comme la transmission de structures cognitives universelles par les membres informés de la société, aux membres non informés et immatures. C'est l'acquisition de structures qui permet à l'individu de s'adapter et se modifier.

2. Étiologie de la faible performance cognitive et E.A.M.

La signification du concept E.A.M. en tant que composante fondamentale du développement de l'intelligence devient évidente lorsqu'on considère la relation entre l'intelligence et l'apprentissage par contact direct. Nous soutenons que plus rapidement et intensément un individu sera traité par l'E.A.M., plus grande sera sa capacité de tirer profit du contact direct. C'est ainsi que les individus culturellement défavorisés, c'est-à-dire ceux privés d'E.A.M., éprouvent des difficultés d'apprentissage parce qu'ils ne possèdent pas les structures cognitives nécessaires pour associer, organiser, intégrer et relier l'information du stimulus. En bref, de telles personnes n'ont pas l'équipement cognitif requis pour s'adapter à de nouvelles situations de façon à approfondir leur compréhension et à rendre ces individus de plus en plus modifiables.

En plus de son insistance sur les composantes structurelles de l'activité mentale, l'E.A.M. comporte des implications étiolo-

giques importantes. La faible performance cognitive est généralement atttribuée à des facteurs environnementaux ou constitutionnels. Les arguments soutenant les facteurs socio-économiques, telles la pauvreté, la classe sociale ou l'éducation, visent à réfuter les prétentions que l'origine d'une faible performance cognitive est de nature génétique ou congénitale. Dans la perspective de l'E.A.M., ce ne sont ni les facteurs environnementaux, ni les facteurs constitutionnels qui sont la cause directe d'une faible performance cognitive. L'étiologie immédiate ou proximale d'une faible performance est un manque d'E.A.M.. Les conditions génétiques socio-économiques et environnementales ne sont qu'indirectement impliquées, au sens ou ce sont des causes distales qui peuvent déclencher, mais pas nécessairement, des conditions freinant l'apport d'E.A.M.. Donc, les détériorations sensorielles et organiques de toutes sortes, tout comme les conditions psychologiques, peuvent rendre un individu moins réceptif à l'E.A.M.. Par ailleurs, les différentes conditions sociales ou psychologiques tels la pauvreté ou les troubles émotionnels peuvent empêcher le médiateur de fournir une E.A.M. appropriée. Les implications éducatives dans la conceptualisation de l'étiologie d'une faible performance cognitive, telles qu'on les a décrites plus haut, sont d'une importance à la fois pratique et théorique. En localisant la cause d'une faible performance cognitive, soit dans les conditions socio- économiques des parents des élèves soit dans les désordres génétiques/organiques, soit même dans les problèmes de développement qui peuvent surgir dans les périodes critiques des années préscolaires, l'éducateur fait face à des conditions sur lesquelles il n'a aucun contrôle. Si, toutefois, le manque d'E.A.M. est directement responsable d'une faible performance cognitive, quelles que soient les conditions distales associées, alors le problème relève spécifiquement du domaine de l'éducateur. De plus, et de façon encore plus fondamentale, il n'existe aucune raison de croire que le syndrome de la privation culturelle - ainsi qu'il se reflète dans la faible performance cognitive - soit une condition irréversible ou immuable. Bien que l'on doive reconnaître que certaines conditions distales exceptionnelles puissent

constituer des limites pratiques à la fois à l'émission et à la réception d'E.A.M., en principe une condition de faible performance cognitive peut être rectifiée par l'apport d'E.A.M. appropriée. Le point que l'on doit souligner est que cette théorie de la modifiabilité cognitive n'implique pas nécessairement qu'il n'existe aucune limite au fonctionnement cognitif de l'individu. Ce que l'éducateur peut tirer de cette théorie, c'est qu'il n'y a aucune limite préconçue et que l'étendue de la modifiabilité cognitive est fonction de l'investissement de l'éducateur.

En pratique, cela signifie que la responsabilité des décisions sur le plan éducatif doit être renvoyée à l'éducateur. Bien que les psychologues, les sociologues et les cliniciens puissent fournir des informations sur les niveaux de performance manifestés, sur les conditions organiques et sur les conditions socio-économiques, lesquelles peuvent aider à indiquer l'étendue et la nature de l'investissement requis, c'est l'éducateur qui est responsable de l'enseignement et qui doit décider s'il doit y avoir investissement ou pas.

3. La modifiabilité cognitive

Dans une perspective éducative, la valeur explicative de toute théorie psychologique est fonction de sa capacité à servir de modèle pour le changement cognitif. Une théorie de la modifiabilité cognitive, qui décrit le phénomène de la faible performance cognitive et en explique l'étiologie, doit aussi inclure les deux composantes supplémentaires et reliées de l'évaluation et de l'intervention, si cela doit avoir une importance réelle pour l'éducation. Bien que le problème de l'évaluation ait été traité ailleurs dans ce numéro (voir "Les techniques évolutives peuvent-elles mieux mesurer le changement cognitif?"), il est important de réaffirmer que, dans le contexte de la modifiabilité cognitive, le but, à la fois de l'intervention et de l'évaluation, est la production de changement cognitif, structural significatif. Dans cette situation d'évaluation, le but n'est pas de produire des change-

ments à long terme, mais d'évaluer le potentiel de la modifiabilité structurale de l'individu et de diagnostiquer les difficultés spécifiques que l'individu peut rencontrer dans le processus. L'objectif de l'intervention est de produire des changements à long terme, de telle sorte qu'ils rendront l'individu modifiable. Selon notre définition du syndrome de privation culturelle, l'intervention doit être orientée vers la production de changements structuraux qui transformeront l'individu en un élève autonome. Le terme de structure n'est pas employé à la légère et les implications de l'intervention ne sont pas davantage minimisées ou négligées. L'essentiel du changement cognitif est que ses effets devraient augmenter avec le temps, contrairement à la simple accumulation d'informations spécifiques qui est soumise au processus graduel de déperdition, d'oubli ou de disparition.

Étant donné, d'une part, l'étiologie basée sur le manque d'E.A.M. et, d'autre part, l'objectif de produire des changements structuraux, des procédures d'intervention doivent être définies pour fournir le maillon de la chaîne causale d'événements. En clair, l'intervention doit servir à fournir les modes d'E.A.M. que l'individu a manqués pour toutes sortes de raisons. Mais en plus, l'intervention doit être orientée vers ces processus cognitifs dont le mauvais fonctionnement a empêché la construction de la structure nécessaire par l'individu de niveau faible. Donc, les procédures d'intervention doivent être développées avec l'objectif de corriger des fonctions cognitives défirientes et de produire des changements dans la structure cognitive. Les relations entre la fonction et la structure avec d'autres paramètres comprenant l'acte mental sont discutées ailleurs (voir La carte cognitive dans "Les techniques évolutives peuvent-elles mieux mesurer les changements cognitifs?"), mais il faut préciser que les structures cognitives ne peuvent pas s'implanter directement par l'apprentissage ou l'intervention. Le but de l'intervention, selon notre approche, est d'équiper l'individu des conditions "préalables" fonctionnelles qui le rendront capable de construire des structures cognitives augmentant sa modifiabilité,

c'est-à-dire l'apprentissage par le contact direct avec les stimuli qu'il rencontre.

4. Intervention: enrichissement instrumental

En vue d'obtenir ces conditions requises, un programme d'intervention appelé enrichissement instrumental (voir appendice D) a été au départ destiné à l'usage des jeunes adolescents culturellement défavorisés. Le programme vise à servir de substitut d'une phase spécifique d'E.A.M. Habituellement, l'adolescence n'a pas représenté le centre d'intérêt des efforts concernant l'intervention cognitive, bien que cette période constitue précisément celle pendant laquelle ni les autorités éducatives, ni les sujets concernés ne peuvent se permettre d'ignorer, ou de feindre d'ignorer, une faible performance cognitive. Dans ce forum, une description complète du programme, des méthodes didactiques et des hypothèses relatives à la théorie et à la recherche est impossible (voir Feuerstein, Rand, Hoffman, et Miller, 1980). Le but ici est de mettre en évidence les caractéristiques théoriques et conceptuelles les plus remarquables du programme et de laisser de côté les caractéristiques concernant la technique et l'application en classe. Le programme se compose de 15 instruments contenant les exercices "papier - crayon" suivants: Organisation de points, Perception analytique, Orientation spatiale I, II et III, Comparaisons, Classifications, Consignes, Relations familiales, Illustrations, Progressions numériques, Relations temporelles, Stencil Design (dessins pochoir représentationnel), Relations transitives et Syllogismes.

Le programme est intégré dans le cycle d'études scolaires régulier et s'étend sur une période de deux à trois ans, à raison d'un minimum de trois séances de travail par semaine. Bien que le nom de chaque instrument évoque par lui-même les dimensions du programme, ce dernier "se veut" pourtant sans contenu.

Le terme "sans contenu" vise à signifier que les contenus de chaque exercice ne sont pas autre chose qu'un véhicule ou qu'un moyen pour atteindre les objectifs généraux du programme. Le but principal de l'enrichissement instrumental est d'augmenter la modifiabilité cognitive de l'individu: ceci se réalise au moyen des six sous-objectifs suivants.

a) La correction des fonctions cognitives déficientes.

b) L'enseignement des concepts, des opérations et du vocabulaire spécifiques nécessaires dans les exercices de l'enrichissement instrumental.

c) Le développement d'un besoin intrinsèque de fonctionnement cognitif adéquat et l'usage spontané de la pensée opérationnelle par la production de schèmes cristallisés et la formation d'habitudes.

d) La production de la capacité de juger et de comprendre ses propres processus de pensée, en particulier ceux qui sont responsables du succès et de l'échec.

e) La production de motivation intrinsèque à la tâche, qui est renforcée par la signification du programme dans son contenu social plus large.

f) Un changement dans la considération de soi-même: d'un sujet passif et reproducteur vers un sujet actif créateur d'information.

Bien que la réalisation de tous les sous-objectifs du programme dépende d'une interaction active des trois éléments que constituent l'élève, l'enseignant et les instruments, les sous-objectifs (b) et (d) reposent essentiellement sur la contribution de l'enseignant. Les autres sous-objectifs sont atteints par la nature des instruments eux-mêmes à l'exception du dernier sous-objectif qui est un produit de tous les autres ensemble. En général, chaque instrument s'intéresse à une

série particulière ou réduite de fonctions déficientes, tout en incarnant la plupart de ces fonctions déficientes de façon plus diffuse. Suivant la nature de l'instrument et des élèves impliqués, on peut enseigner des contenus spécifiques et encourager et susciter différentes conduites de jugement et de compréhension.

Les exercices, par leur difficulté graduelle et leur équilibre entre l'effort requis et le défi présenté, visent à capter l'intérêt des élèves et à augmenter la motivation intrinsèque à la tâche. On utilise la répétition incessante afin d'obtenir la cristallisation et l'automatisation de schémas, non en reproduisant la même tâche d'une façon monotone mais en variant les types d'exercices et d'applications, tout en maintenant constant à l'idée le même principe.

5. Illustration: organisation de points et syllogismes

L'application actuelle des sous-objectifs peut s'illustrer en référence à deux instruments: l'organisation de points et les syllogismes qui constituent respectivement le premier et le deuxième instrument.

Des exemples choisis à partir de ces deux instruments et quelques exemples d'autres instruments sont représentés (voir les exemples des instruments). L'organisation de points est un instrument non verbal dans lequel la tâche consiste à organiser partout un nuage de points amorphe et à projeter en lui des relations virtuelles (c'est-à-dire des relations potentielles mais non encore réalisées) requises pour l'identification du modèle. L'élève doit relier les points appartenant au modèle sans oublier que le modèle peut changer d'orientation et qu'une forme peut se superposer à une autre. Les tâches de raisonnement logico-verbal entraînent l'application de la théorie des ensembles à la compréhension et à la résolution des syllogismes. Bien que ces instruments soient de nature apparemment différente, les deux rectifient des fonctions déficientes semblables à des niveaux différents. L'organisa-

tion de points s'intéresse en priorité à la projection de relations virtuelles ainsi que l'élève doit projeter, sur un ensemble de points disposés au hasard, une structure de relations qui ressemble au modèle. Dans le cas de syllogismes, quoique l'intérêt porte sur les opérations formelles, des relations doivent être établies sur un ensemble d'éléments conformément au modèle -- non la forme concrète, mais le modèle logique abstrait. Dans un sens plus large, alors, les deux instruments traitent du besoin de mettre de l'ordre dans l'univers. Les fonctions déficientes qui peuvent entraver la performance réussie comprennent l'impulsivité, le manque de comparaison spontanée entre le modèle et la solution, le manque de précision et l'incapacité de considérer simultanément deux sources d'information. Toutes ces déficiences sont mises à l'épreuve, à la fois dans l'organisation de points et dans les syllogismes, malgré la nature fort différente de leur contenu et de leurs tâches.

Pour trouver les formes correctes dans les nuages de points ou pour résoudre les tâches d'inclusion de classes, l'élève doit rassembler les données par la perception aiguë et précise des composantes de la tâche; il doit comparer précisément sa production avec le modèle et doit reconnaître que certains éléments ont des propriétés qu'il faut prendre en considération simultanément.

Par rapport au deuxième sous-objectif (b), il est clair que, à partir des exemples, les contenus, les opérations et le vocabulaire contenus dans les tâches sont différents pour chaque instrument. Néanmoins, le besoin d'identifier et de définir les éléments de la tâche, d'appliquer des stratégies dans la résolution d'un problème demeure constant à travers tous les instruments. Le troisième sous-objectif (c), celui de créer des schémas cristallisés et flexibles spontanément en activité, est difficile à illustrer sans le contact avec tout l'instrument. Toutefois, il devrait être assez évident, à partir des exemples, que ces tâches peuvent être variées par rapport à la complexité, à la nouveauté et à la variété, tout en main-

tenant constant un ensemble de fonctions, de stratégies et d'opérations "préalables". Dans ce sens, le double but de la cristallisation et de la flexibilité est réalisé par la répétition dans la variation. Le quatrième sous-objectif (d), celui de créer la capacité de juger, est atteint en faisant remarquer à l'élève les causes d'échecs ou de difficultés spécifiques, tel l'échec dans l'application d'une stratégie apprise et par des discussions de groupes au sujet des conditions requises pour une performance réussie. Les types de tâches représentées dans les exemples visent à susciter une motivation intrinsèque: ceci constitue le cinquième sous-objectif (e). Elles ne sont pas tirées de contenus scolaires traditionnels, qui sont souvent associés à l'échec, à l'ennui et à la monotonie. Ce qui est peut-être le plus important, c'est que les tâches sont difficiles et constituent un défi intellectuel sans demander de nombreuses connaissances préalables. La découverte par le sujet faible, qu'il est capable de réussir à résoudre des tâches difficiles pour ses camarades et même pour le maître, est un puissant stimulant capable de briser le cercle vicieux des attentes négatives le concernant et qui finissent par se réaliser. Même les illustrations limitées données par les exemples suffisent à indiquer comment le sixième sous-objectif est atteint. Du premier au dernier instrument, les tâches requièrent la création d'informations de la part de l'élève et non l'enregistrement passif et la reproduction de faits.

Le fil conducteur dans tous les instruments est que notre compréhension et notre capacité d'adaptation dépendent de la manière et de la mesure dans laquelle nous sommes capables d'imposer une structure sur les objets et les événements qui nous environnent. La place nous manque ici pour discuter du rôle de la carte cognitive (voir "Les techniques évolutives peuvent-elles mieux mesurer le changement cognitif?") dans la conception et le modèle sous-jacents à l'enrichissement instrumental, mais nous devons mentionner que ce compte rendu est incomplet pour cette raison.

8. Support empirique

La plupart des études sur les effets de l'intervention sont conçues pour déterminer si un programme "fonctionne". On reconnaît et on comprend de plus en plus, aujourd'hui, le fait que, malgré sa simplicité apparente, l'évaluation des programmes d'intervention, tels qu'ils sont formulés plus haut, est une entreprise simpliste. Nombre de questions supplémentaires exigent des réponses si l'on veut que la conclusion au programme d'intervention soit significative. Par exemple, l'intervention peut être efficace à court terme, et non à long terme ou inversement, ou les effets peuvent être immédiats et permanents. L'intervention peut aussi avoir des effets différents pour différentes catégories d'élèves. De plus, le succès d'un programme d'intervention peut être jugé différemment par les élèves, les enseignants, les administrateurs, etc., tous pouvant avoir des attentes et des besoins différents. Cette considération est directement reliée aux objectifs spécifiques d'un programme d'intervention, lequel ne dépend pas forcément des types d'évaluation empiriques qui satisfont les doutes justifiés du chercheur (voir appendice E). Admettre le besoin d'évaluation ne signifie pas nécessairement que les instruments appropriés d'évaluation sont utilisables. En particulier, on doit être prudent afin de ne pas confondre entre un pseudo-échec et une incapacité d'évaluer correctement le programme. Parce que les buts de l'intervention sont habituellement reliés à une théorie plus large, l'évaluation d'un programme procure l'occasion de tester les aspects théoriques fondamentaux.

Dans ce contexte, l'efficacité de l'enrichissement instrumental sera évaluée principalement selon trois aspects: les effets à long terme, les effets différentiels et les aspects théoriques concernant la nature de ces effets. Bien que les recherches sur l'évaluation de base des effets immédiats à cours terme découlant de l'"achèvement" du programme d'enrichissement instrumental aient été rapportées en détail ail-

leurs (Feurstein et al. 1980; Feurstein, Rand, Hoffman, et Miller, 1979; Haywood, Note 1; Narrol, Silverman, Waisman, Note 2), un bref compte rendu des conclusions générales servira de toile de fond à l'examen des aspects différentiels, théoriques, à long terme du programme. La recherche initiale fut menée en Israël (cf. Feurstein et al. 1980) sur un échantillon de 218 adolescents retardés entre 12 et 15 ans. Les résultats aux tests d'intelligence (Q_I) situèrent ces adolescents dans la tranche de la limite inférieure à celle des retardés mentaux pouvant être éduqués et leur niveau général de performance scolaire accusait trois à quatre ans de retard par rapport aux enfants de leur âge. Les conclusions de la recherche ont mis en évidence trois points principaux. Tout d'abord, immédiatement après avoir achevé le programme, les groupes auxquels on a administré l'enrichissement instrumental (E.I.) firent des progrès significatifs lors de plusieurs évaluations aux tests cognitifs et d'intelligence, par rapport aux groupes-contrôles qui reçurent le programme d'enrichissement général (E.G.). Ensuite, bien que les groupes E.I. reçurent moins de temps d'enseignement que les élèves des écoles conventionnelles, de l'ordre de plus de 300 heures sur une période de deux ans, les groupes-contrôles n'obtinrent pas de résultats nettement meilleurs que les groupes E.I. dans aucun des tests de performance scolaire.

Non seulement des différences significatives entre les tests antérieurs en faveur des groupes-contrôles furent-elles éliminées lors des tests postérieurs, mais les groupes E.I. réussirent nettement mieux que les groupes-contrôles dans quelques-uns des tests de performance. Enfin, on n'a constaté aucune différence significative entre les deux groupes lors de tests portant sur l'image de soi. On obtint des résultats similaires aux États-Unis (Haywood, Note 1) et au Canada (Narrol, et al., Note 2), bien que la recherche en Amérique du Nord ne soit pas encore terminée.

Les résultats de cette recherche indiquent que l'E.I. permet d'augmenter de façon substantielle la performance aux tâches

cognitives et intellectuelles. Un suivi d'étude fut mené afin d'évaluer dans quelle mesure les progrès à court terme de ces groupes se sont maintenus dans le temps. Environ deux ans après la fin du programme, les élèves des deux groupes E.I. et E.G. furent mobilisés dans l'armée israélienne et 184 sujets (EI = 95, EG = 89) furent soumis aux tests d'intelligence de l'armée, appelés DAPAR. Le test DAPAR donne un score gradué (10 à 90).

Au stade initial de l'évaluation, on utilise le test d'Aptitudes Mentales Élémentaires (PMA) comme barème pour estimer la pré et postintervention. Pour le suivi de l'étude, les résultats au DAPAR furent examinés en utilisant l'analyse de covariance avec les résultats initiaux au prétest (PMA) comme covarié. L'analyse démontra une différence très significative entre les résultats DAPAR pour les groupes E.I. (M = 52, 52) et E.G. (M = 45, 28), (F = 28,8 p. = .001).

Ces résultats indiquent que les gains obtenus par les groupes E.I. aux post-tests (immédiatement après l'intervention) se sont maintenus et ont continué de marquer la différence entre les groupes, même après deux ans.

Afin d'examiner les effets différentiels à long terme de l'enrichissement instrumental, les sujets E.I. et E.G. furent répartis en groupes de bas niveau et de haut niveau en fonction des résultats obtenus lors de leur prétest PMA et du test ultérieur DAPAR. Pour les deux tests, le score médian dans l'échantillon global (E.I. et E.G. combinés) fut utilisé comme point limite de sélection (PMA, Md = 134,5; DAPAR, Md = 51). Il résulte de cette division quatre catégories pour chacun des groupes E.I. et E.G.: PMA faible, DAPAR faible; PMA faible, DAPAR fort; PMA fort, DAPAR faible; PMA fort, DAPAR fort. Les fréquences des distributions E.I. et E.G. sont représentées au tableau 1. Les différences obtenues par les procédures de répartition utilisant l'analyse chi carré à l'intérieur de chaque groupe et entre les deux sont représentées au tableau 2. L'analyse montra des différences significatives entre les

sujets initialement forts et faibles, au prétest PMA, par rapport à leur distribution ultérieure au DAPAR, à la fois à l'intérieur du groupe E.I. ($X2 = 16,48$; $df = 1$, $p < .001$) et du groupe E.G. ($X2 = 13,91$; $df = 1$, $p < .001$).

En plus, on a constaté une différence significative entre les deux groupes dans l'ensemble de leur performance. ($X2 = 8,67$; $df = 1$, $p < .006$).

La figure 5 montre les histogrammes illustrant en pourcentages la distribution des groupes E.I. et E.G. en quatre catégories représentant les performances élevées et basses au prétest PMA et au DAPAR. Deux des quatre catégories ne reflétant aucun changement (PMA bas, DAPAR élevé; PMA élevé, DAPAR bas). Bien que les distributions dans les quatre catégories aient présenté des différences significatives à l'intérieur de chacun des groupes E.I. et E.G., leur direction en était inversée.

Tableau 1

Distribution des fréquences pour les groupes E.I. et E.G. en catégories de niveau fort et de niveau faible au prétest PMA et aux tests ultérieurs DAPAR

	E.I.			E.G.			
	PMA élevé[a]	PMA bas[b]	Total	PMA élevé[a]	PMA bas[b]	Total	Total
DAPAR élevé[a]	30	28	58	31	4	35	93
DAPAR bas[b]	4	33	37	27	27	54	91
Total	34	61	95	58	31	89	184

Note: PMA moyen = 134,5; DAPAR moyen = 51

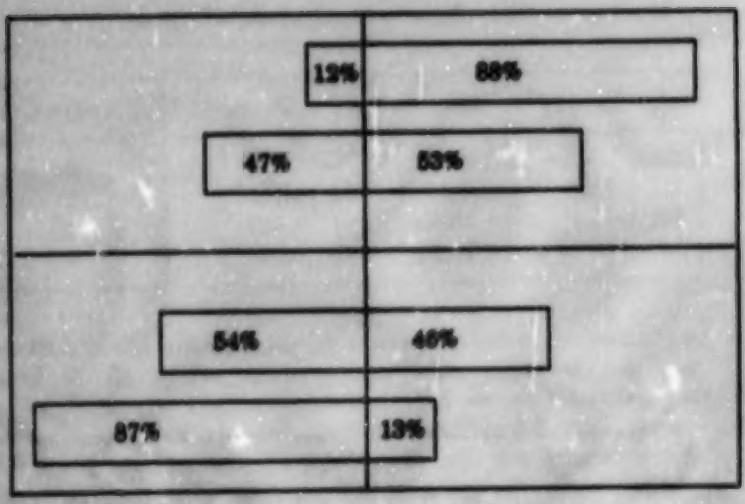
a) élevé = supérieur à la moyenne.

b) bas = inférieur à la moyenne.

Dans les catégories sans changement, 87% des sujets E.G. comparativement à 54% des sujets E.I., qui étaient initialement faibles au prétest P.M.A. sont restés faibles au DAPAR, alors que 88% des sujets E.I. par rapport à 53% des sujets E.G., qui étaient au départ forts au prétest PMA sont demeurés forts au DAPAR. Le même effet inverse se produit dans les catégories avec changement. Seulement 13% des sujets E.G. par rapport à 46% des sujets E.I. qui furent initialement faibles lors du prétest PMA obtinrent ultérieurement des résultats élevés au DAPAR; alors que 12% des sujets E.I., par rapport à 47% des sujets E.G. qui obtinrent au départ des résultats élevés au prétest PMA obtinrent de faibles résultats au DAPAR. Ces résultats indiquent que, dans les conditions sans change-

ment, l'intervention de l'E.I. tend à maintenir davantage un haut niveau de performance, alors que, en l'absence d'une telle intervention, le niveau de performance tend à se stabiliser à des niveaux bas. La tendance inverse semble caractériser les conditions de changement. Non seulement l'intervention de l'E.I. tend à produire proportionnellement quatre fois plus de changement, d'un niveau initialement bas à un niveau ultérieurement élevé, mais en l'absence d'une telle intervention, les effets à long terme accusent une tendance pour les sujets initialement forts à régresser à des niveaux plus bas de performance. Les implications de ces résultats sont évidents dans le domaine de l'éducation et peut-être même un peu alarmantes dans leur aspect négatif. En l'absence d'intervention, les niveaux de performance peuvent se détériorer. (Voir figure 5).

DAPAR



PMA Prétest élevé (154,5+)——— bas (—154,5)

Groupe N

EI	95
EG	89

Figure 5: Pourcentage dans les catégories du prétest PMA et du post-test DAPAR (Haut vs bas); (N = 184).

Tableau 2

Résultats de l'analyse du chi carré

	X^2	P	dl
Total	37,61	0,001	3
E.I. X E.G.	8,87	0,005	1
E.I.	16,45	0,001	1
E.G.	13,91	0,001	1

Une autre approche concernant la question des effets différentiels de l'enrichissement instrumental nécessitait l'application de l'analyse de la régression multiple. Le but de ces analyses fut d'examiner l'effet du niveau initial de performance, mesuré par le prétest PMA, ainsi que l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes E.I. ou E.G., sur la performance ultérieure au DAPAR. Trois analyses furent conduites de la façon suivante: sur l'échantillon global et sur les sujets ayant obtenu un score supérieur à la moyenne au prétest PMA (fort). Là, encore, la question principale a porté sur les effets différentiels de l'intervention, sur des individus de niveaux faible et fort. Les résultats de ces trois analyses figurent sur le tableau 3.

Les résultats de l'échantillon global montrent que le prétest PMA représente 17% de la variance du DAPAR et que l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes E.I. ou E.G. augmente à 28% le pourcentage de la variance expliquée. L'ensemble de ces résultats tend à masquer les effets différentiels entre les sujets faibles et les sujets forts. Pour les sujets forts, le prétest n'est pas en corrélation significative avec le DAPAR et, bien que le facteur supplémentaire d'appartenance à un groupe entraîne une corrélation multiple significative, le pourcentage total de la variance expliquée n'est que de 8%. Pour les sujets faibles, bien qu'il existe une corrélation

significative entre le prétest PMA et le DAPAR qui représente 11% de la variance, le facteur supplémentaire d'appartenance à un groupe augmente à 30% le pourcentage de la variance. Peut-être l'aspect le plus important de ces résultats réside dans le fait que la participation au programme d'intervention semble avoir une valeur bien plus forte de prévision à long terme, chez les sujets faibles, par comparaison avec leurs niveaux de capacités initiales.

Tableau 3

Test ultérieur de contrôle DAPAR: Résultats des analyses de régression pour l'échantillon global (N = 163); sujets dont les résultats furent supérieurs (Élevés) et inférieurs (bas) à la moyenne, au prétest PMA.

		DAPAR				
PMA	Étape	R	R2	r	F	P
Total	1 PMA Prétest	.41	.17	.41	33.4	.001
	2 Intervention	.52	.28	.24	30.4	.001
Haut	1 PMA Prétest	.16	.02	.16	1.95	N.S.
	2 Intervention	.28	.08	.24	3.3	.05
Bas	1 PMA Prétest	.33	.11	.33	10.0	.01
	2 Intervention	.55	.30	.44	16.9	.001

Les résultats des études ultérieures de contrôle nous ont fourni la possibilité d'approfondir un aspect de première importance, compte tenu du fondement théorique de l'enrichissement instrumental. Le concept fondamental au coeur du syndrome de la privation culturelle et de la théorie de l'"Expérience d'apprentissage médiatisée" (E.A.M.) est celui de la structure cognitive. Le but de l'enrichissement instrumental

comme substitut à l' E.A.M. est de déclencher des changements cognitifs sur le plan structural qui permettront à l'individu d'apprendre et d'être modifié au contact direct de l'environnement. L'implication principale d'un changement structural est que ses effets augmenteront avec le temps. Par contre, les changements cognitifs liés à la tâche, qui impliquent uniquement l'accumulation de contenus spécifiques devraient demeurer stables dans le temps ou régresser en fonction de l'oubli ou de la disparition de la mémoire.

En conséquence, l'hypothèse des effets divergents fut formulée. Cette hypothèse postule que les groupes E.I. devraient démontrer un gain cumulatif dans le temps par rapport aux groupes E.G. À la lumière des conclusions des recherches qui tendent à montrer une diminution progressive des effets des programmes d'intervention, l'hypothèse des effets divergents constitue une rupture radicale par rapport à la procédure de tester seulement pour déterminer la stabilité des gains au moyen d'études ultérieures de contrôle.

On adopta la procédure suivante pour évaluer l'hypothèse des effets divergents. Les résultats de chaque sujet, obtenus au test PMA et DAPAR, furent transformés en résultats standards; la différence entre les résultats des groupes E.I. et E.G. fut calculée pour chacune des périodes suivantes: Pré, avant intervention (PMA); Med, 1 an après avoir suivi le programme (PMA); et post, immédiatement après avoir complété le programme (PMA), et contrôlé, environ deux ans après avoir complété le programme (DAPAR). Cette procédure permit de faire l'analyse des différences entre les groupes E.I. et E.G., en fonction du temps écoulé depuis le commencement du programme de tirer profit de l'intervention et que des changements cognitifs significatifs sont possibles au-delà de l'enfance. Bien qu'une évaluation unique de l'intelligence ne constitue qu'une mince preuve de changement cognitif au niveau de la recherche, elles sont pourtant très importantes aux moments déterminants de la vie. Dans le cas des sujets E.I., leurs résultats au test DAPAR les situent au niveau moyen du QI et, par consé-

quant, leur offre des possibilités inconcevables aux individus de faibles capacités. Il existe un accord unanime pour dire que c'est finalement la capacité d'adaptation dans la vie qui démontre l'efficacité de l'intervention. Aujourd'hui, plus que jamais, une bonne adaptation dépend essentiellement de l'éducation. L'E.I. à la fois dans ses aspects didactiques et pratiques constitue une application de la théorie générale de la modifiabilité cognitive. La théorie tente d'expliquer et, par là, d'établir une base pour la production de changements cognitifs qui permettront aux individus d'être modifiés progressivement au contact de leurs expériences éducatives et celles de la vie en général.

tendance	P
linéaire	.000
second degré	NS

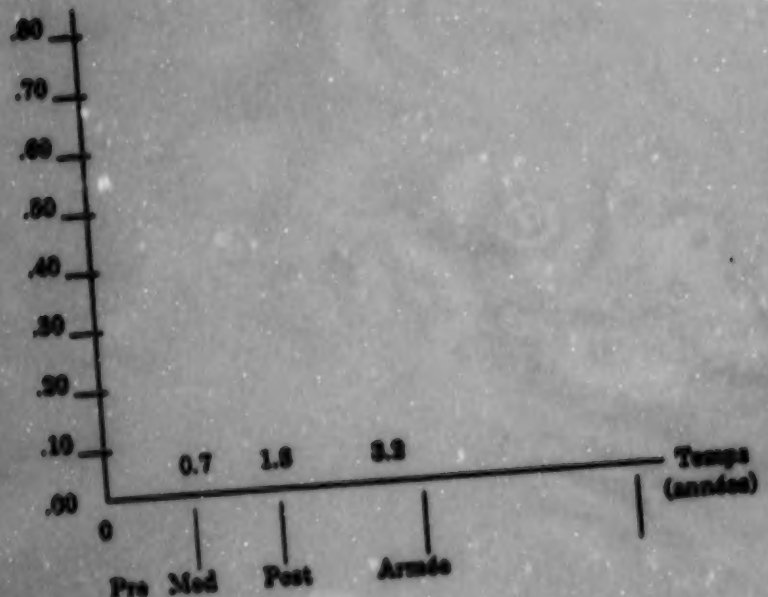


Figure 6: Différences entre les groupes E.I. et E.G. aux scores moyens standards aux étapes, pré, méd, post et de contrôle, vs les modèles linéaires et de second degré.

CONCLUSION

Tous les enfants manifestent des besoins particuliers. Les handicapés intellectuels n'y échappent pas. C'est pourquoi, il est urgent d'effectuer une analyse de besoins chez ces personnes pour faciliter leur intégration. Cette analyse devra être assez élaborée afin de non seulement intégrer ces enfants mais aussi de les maintenir dans le secteur le plus normalisant possible. Certains organismes et plusieurs personnes peuvent nous dresser une liste des besoins perçus chez les handicapés.

Mais il faut d'abord que ces derniers soient identifiés dans la famille, d'où la nécessité d'informer les parents des droits de leurs enfants: droit à la différence, à la coéducation, aux loisirs, à l'autonomie. Plus tard, ils ont droit au travail, au choix et à l'éducation permanente. L'UNESCO a énuméré ces différents droits. C'est suite à cet énoncé des droits des handicapés intellectuels que Forest (1985) a élaboré des programmes pour intégrer ces enfants dans le milieu scolaire.

Pour que l'intégration réussisse, il est important, en premier lieu, que l'enseignant accepte d'intégrer l'enfant. Il faut, en plus, qu'il développe des attitudes positives face au jeune intégré et qu'il crée un climat propice à l'acceptation par les autres enfants du handicapé intellectuel. Parfois, nous avons l'impression que certaines personnes pensent que le simple contact entre le handicapé et les autres enfants améliore la condition de l'intégré. Ce n'est pas tout à fait exact, car tout dépend de la qualité des expériences vécues.

En plus de favoriser les contacts sociaux épanouissants, l'enseignant doit connaître les techniques d'individualisation de l'enseignement. Ces techniques conduisent à la création d'un climat favorable à l'intégration. Pour réaliser cette indivi-

éducation, l'enseignant a souvent recours à un soutien pédagogique. Il est intéressant de constater que le Conseil supérieur de l'éducation (1988) dans son document sur l'intégration des élèves en difficulté diffère sur chacun de ces points.

Si nous continuons à nous poser la question "Comment intégrer?", la théorie du professeur Feuerstein nous est proposée comme une aide pédagogique qui favorise les acquisitions scolaires chez les enfants handicapés intellectuels.

Goodwin (1988) mentionne que si nous voulons réussir l'intégration, il nous faudra réunir "un ensemble de conditions par lesquelles l'écolier réalise au mieux l'éclosion de ses potentialités et de ses ressources adaptatives au monde qui l'entoure."

APPENDICE A

STRATÉGIES POUR L'INTÉGRATION

Stratégies destinées aux parents ou aux intervenants pour assurer un programme d'intégration scolaire de qualité aux élèves qui ont un handicap moyen ou sévère[1].

A. Organisez-vous en groupe

1. Rencontrez-vous régulièrement à date fixe.
2. Fixez-vous des objectifs.
3. Demandez à des personnes ressources de se joindre au groupe (ex. des professeurs d'université, des enseignants ou d'autres sympathisants prêts à défendre les droits des élèves handicapés).
4. Donnez un nom au groupe.
5. Achetez du papier à en-tête avec le nom du groupe.
6. Continuez à définir de nouveaux objectifs.
7. Continuez à vous rencontrer même si les objectifs initiaux ont été atteints.

---

[1] Par le Dr Sue Hamre-Nietupski (formateur universitaire d'enseignants), Lynn Krajewski (parent), Barbara Opheim (parent), Karen Sensor (parent), John Carson (parent) et Dr John Nietupski (formateur universitaire d'enseignants). Traduit de l'anglais par Jacques Langevin (formateur universitaire et chercheur, Université de Montréal).

B. Informez-vous

1. Trouvez de la documentation sur l'intégration.

2. Trouvez l'information pertinente sur les droits légaux des élèves handicapés et de leurs parents.

C. Diffusez l'information

1. Fournissez de l'information adéquate et facile à lire sur l'intégration à toute personne qui aurait besoin (d'autres parents, des directeurs d'école, des administrateurs scolaires, des commissaires, d'autres citoyens).

2. Écrivez et distribuez de courts articles énonçant votre position sur l'intégration.

3. Si d'autres groupes font circuler de l'information adéquate ou incomplète sur le sujet, corrigez la situation en distribuant l'information pertinente.

D. Organisez des conférences sur l'intégration

Invitez des personnes ressources, des parents ou d'autres intervenants à parler à des groupes pour les sensibiliser ou les initier au concept d'intégration.

E. Influencez les politiques d'intégration

1. Affirmez votre position lors d'assemblées ou d'audiences tenues pour déterminer ou modifier les politiques d'intégration.

2. Offrez-vous pour faire partie de comités chargés de rédiger ou de réviser ces politiques.

F. Influencez les commissaires d'école

1. Assistez fréquemment aux assemblées de commissaires.

2. Faites connaître et défendez votre position à chaque fois qu'il est question d'intégration.

3. Fournissez aux commissaires de l'information écrite pertinente sur le sujet.

G. Collaborez avec les médias

1. Rencontrez des personnes influentes (ex. directeur de station de radio ou de télévision, rédacteur "en chef" d'un journal) pour les sensibiliser à l'intégration.

2. Offrez une liste de personnes ressources partageant vos opinions, qui pourraient être contactées et interviewées.

3. Fournissez aux journalistes de l'information écrite adéquate.

4. Félicitez, encouragez (ex. par des lettres) tout effort de couverture journalistique d'événements qui ont trait à l'intégration.

5. Apportez le plus rapidement possible des corrections à des informations inexactes véhiculées par les médias (par téléphone ou par lettre).

6. Plus tard, suggérez des idées de reportage sur des expériences réussies d'intégration.

H. Maintenez des contacts fréquents avec des administrateurs scolaires influents

Provoquez des rencontres fréquentes avec des administrateurs scolaires locaux ou régionaux pour discuter de vos objectifs et des moyens de les atteindre.

I. Influences d'autres membres du système scolaire

1. Joignez-vous à des groupes internes comme les comités d'école.

2. Rencontrez périodiquement des personnes comme la/le responsable du comité de parents pour discuter de vos buts et de moyens positifs de les atteindre.

J. Collabores avec/Influences d'autres organisations d'intervenants

Soyez actifs dans des comités utiles comme le "comité pédagogique" pour influencer les opinions et les actions qui ont trait à l'intégration.

K. Contactes d'autres parents

1. Rejoignez-les par des lettres de votre groupe ou par des appels téléphoniques plus personnels.

2. Tenez périodiquement des rencontres sociales avec les parents nouvellement sensibilisés.

L. Rencontrez un conseiller légal

1. En tant que groupe, consultez un avocat qui pourra vous expliquer en détails vos droits (ces consultations sont souvent gratuites ou peu onéreuses grâce à des organisations comme ARC).

2. Obtenez des avis légaux pour conclure des ententes avec d'autres groupes (ARC, parents d'enfants préscolaires, etc.).

M. Faites appel à des sympathisants pour des discussions de cas ou des rencontres professionnelles concernant le classement scolaire

1. Des parents peuvent aider la cause d'autres parents dans ce genre de rencontres.

2. Un conseiller légal ou d'autres personnes ressources (ex. professeurs d'université) peuvent y accompagner des parents.

3. Lors de ces rencontres, les parents devraient poser des questions sur les objectifs d'intégration et sur les relations des élèves handicapés avec leurs pairs.

4. Les parents devraient exiger que d'autres avenues soient possibles si la ségrégation est la seule proposée.

Une fois que l'élève est intégré

N. Visitez l'école régulière fréquemment

Observez si on tire bien parti de toutes les occasions susceptibles de favoriser des interactions entre les handicapés et leurs pairs.

O. Communiquez les aspects positifs de l'intégration à d'autres personnes

1. Collaborez avec l'école pour réaliser un diaporama ou un vidéo sur l'expérience.

2. Écrivez des articles sur cette expérience pour l'école, les journaux, les revues, etc.

P. Soutenez des services d'information/de formation pour les personnes impliquées

Suggérez à des personnes ressources (ex. professeurs d'Université) d'offrir des sessions d'information ou de formation du personnel de l'école, aux élèves non handicapés, aux parents, etc.

Q. Partagez vos stratégies avec d'autres

Aidez d'autres parents en sympathisant à faire ce que vous avez réalisé en communiquant votre expérience.

R. PERSÉVÉREZ!

APPENDICE B

LES FONCTIONS COGNITIVES

1. **Questions appropriées lors de l'évaluation**

a) Quelles fonctions cognitives sont bien développées, lesquelles sont déficientes?

b) A-t-on observé des obstacles qui ont pu freiner la performance?

c) À quel point peut-on s'attendre à des changements?

d) Quelle est la nature de l'investissement qu'on devra fournir pour que les changements désirés se produisent? (domaine de connaissance, phase mentale, modalité).

e) Quelle est la quantité d'investissement requise?

f) Stabilité dans les changements?

g) Généralisation des changements?

À ne pas chercher

a) Quelle est la performance actuelle d'une personne?

b) Quelle quantité de connaissances possède-t-elle?

c) À quel point une personne peut-elle apprendre seule?

d) Quelles parties du test n'ont pas été maîtrisées?

À chercher

a) Quelle est la performance maximale de cette personne?

b) Quels sont les processus d'apprentissage de cet enfant?

c) Quel type d'enseignement devra-t-on fournir pour amener la personne à un niveau acceptable?

d) Quelles déficiences dans les fonctions cognitives expliquent l'échec des apprentissages dans le passé et comment y remédier?

2. Critères de médiation

a) L'intentionnalité.

b) La transcendance.

c) La médiation de la signification.

d) La médiation du sentiment de compétence et de capacité.

e) La régulation et le contrôle du comportement.

f) La médiation de l'acte de partage.

g) La médiation de l'individuation et de la différenciation psychologique.

h) La médiation de la recherche, du choix et de l'accomplissement des buts.

i) La médiation d'une attitude positive vers le nouveau et le compliqué.

3. Fonctions cognitives

Entrée - Ramasser toutes les informations dont on a besoin.

a) Perception claire: utiliser nos sens (vue, ouïe, odorat, toucher, goût) pour ramasser des informations claires et complètes.

b) Exploration systématique: utiliser un plan de recherche pour ne pas oublier quelque chose d'important ou se répéter.

c) Étiquetage: donner un nom à chaque chose un nom pour pouvoir se la rappeler et en parler.

d) Relations spatiales: décrire les choses ou les événements selon l'endroit où ils sont.

e) Relations temporelles: décrire les choses ou les événements selon le moment où ils arrivent.

f) Utiliser deux sources d'information: organiser les informations qu'on a ramassées en tenant compte de plus d'un aspect.

g) Besoin de précision: être précis quand on en a besoin.

Sortie - Exprimer la solution d'un problème.

a) Dépasser le comportement égocentrique: être clair et précis dans son langage pour être bien compris. Se mettre "dans la peau" de celui qui écoute pour être sûr d'être compris.

b) Dépasser l'essai et erreur: penser complètement le problème plutôt que de commencer à répondre tout de suite, faire une erreur puis essayer encore.

c) Retenir l'impulsivité: compter jusqu'à dix avant de répondre, pour éviter de dire quelque chose qu'on pourrait regretter.

d) Dépasser le blocage: si on ne peut pas répondre à une question même si on sait la réponse, ne pas s'énerver. Laisser la question un petit moment, puis utiliser une stratégie pour trouver la réponse.

Élaboration - Utiliser les informations qu'on a ramassées.

a) Analyser le déséquilibre: définir le problème, ce qu'on veut faire et ce qu'on veut trouver.

b) Pertinence: utiliser uniquement les informations qui conviennent au problème et laisser tomber celles qui ne conviennent pas.

c) Intériorisation: avoir une bonne image dans sa tête de ce qu'on cherche et de ce qu'on doit faire.

d) Planification: se faire un plan avec des étapes pour atteindre un but.

e) Élargir son champ mental: se rappeler et garder dans l'esprit les différentes parties de l'information dont on a besoin.

f) Projeter des relations: regarder les relations qui peuvent relier des objets, des événements ou des expériences isolées.

g) Comparer: comparer les objets et les expériences à d'autres pour voir ce qui est pareil et ce qui est différent.

h) Catégorisation: trouver à quelle classe ou à quel ensemble appartient un objet ou un événement.

i) Pensée hypothétique: penser aux différentes possibilités et imaginer ce qui arriverait si on choisissait telle ou telle possibilité.

j) Pensée logique: utiliser la logique pour prouver une idée ou défendre une opinion.

APPENDICE C

LES FONCTIONS COGNITIVES DÉFICIENTES

Les déficiences cognitives qui résultent d'un manque d'expériences d'apprentissage médiatisé sont plutôt périphériques que centrales. Elles reflètent des déficiences d'attitude et de motivation, un manque d'habitudes d'apprentissage et de travail plutôt que des incapacités structurelles et élaborationnelles.

L'évidence de la réversibilité de ces phénomènes a été prouvée par des recherches cliniques et expérimentales, en particulier par une évaluation dynamique (LPAD, une méthode d'évaluation du potentiel d'apprentissage).

Le LPAD nous a permis d'établir un inventaire des fonctions cognitives affectées ou non développées. Nous les avons classées comme suit: ENTRÉE, ÉLABORATION et SORTIE.

Fonctions relatives à l'entrée

Les fonctions cognitives déficientes au niveau de l'ENTRÉE comprennent les déficiences quantitatives et qualitatives des données rassemblées par l'individu lorsqu'il se trouve devant un problème, un objet ou une expérience. Les fonctions cognitives comprennent, entre autres, les éléments suivants.

1. Perception vague et insuffisante.

2. Un comportement exploratoire non systématique, impulsif et non planifié.

3. Manque ou défaut d'instruments verbaux réceptifs qui affectent la discrimination (objets, événements, relations n'ayant pas d'étiquettes appropriées).

4. Manque ou défaut d'orientation spatiale (manque de systèmes de références stables).

5. Manque ou défaut de concepts de temps.

6. Manque ou défaut dans la permanence des constances (mesure, forme, quantité, orientation) malgré la variation de ces facteurs.

7. Manque de besoin de précision dans le rassemblement des données.

8. Incapacité de considérer deux ou plusieurs sources d'information en même temps.

Un trouble sérieux au niveau de l'ENTRÉE peut aussi affecter la capacité de fonctionnement au niveau de l'ÉLABORATION ainsi qu'au niveau de la SORTIE.

Fonctions relatives à l'élaboration

Les fonctions cognitives déficientes au niveau de l'ÉLABORATION incluent les facteurs qui entravent l'utilisation efficace des données existantes.

1. Incapacité de percevoir l'existence d'un problème et de le définir.

2. Incapacité de distinguer entre les données pertinentes ou non lors de la définition d'un problème.

3. Manque de comportement comparatif spontané ou limitation de son exercice par un système de besoins réduits.

4. Étroitesse du champ mental.

5. Appréhension épisodique de la réalité.

6. Manque ou défaut de besoin d'un raisonnement logique.

7. Manque d'intériorisation.

8. Manque de pensée inférentielle et hypothétique, telle que si j'avais.

9. Manque ou défaut de stratégies pour vérifier les hypothèses.

10. Manque ou défaut de capacités de définir le cadre nécessaire à la résolution de problèmes.

11. Manque ou défaut de comportement de planification.

12. Non élaboration de certaines catégories cognitives inhérente au fait que les notions verbales ne font pas partie de l'inventaire verbal de l'individu au niveau réceptif ou bien qu'elles ne sont pas mobilisées au niveau expressif.

13. Manque ou défaut de comportement d'assemblage (summative behavior).

14. Manque ou défaut dans l'établissement de relations virtuelles.

"Penser" est habituellement lié à l'élaboration des données. Il est possible qu'une élaboration soit très originale, créative ou correcte, mais que la réponse semble fausse parce qu'elle est basée sur des données impropres ou inadéquates au niveau de l'ENTRÉE.

Fonctions relatives à la sortie

Des fonctions cognitives limitées au niveau de la SORTIE comprennent ces facteurs qui mènent à une communication insuffisante de solutions finales.

Il faut remarquer que même des données bien comprises et la juste élaboration peuvent finalement être exprimées d'une façon incorrecte ou purement hasardeuse, s'il y a des difficultés à ce niveau.

1. Modalité de communication égocentrique.

2. Difficulté de projeter des relations virtuelles.

3. Blocage.

4. Réponse par essais et erreurs.

5. Manque ou défaut d'instruments pour communiquer des réponses correctement élaborées.

6. Manque ou défaut de besoin de précision et d'exactitude dans la communication des réponses.

7. Transfert visuel insuffisant.

8. Comportement impulsif et de "passage à l'acte".

Les trois différents niveaux ont été conçus afin d'établir un certain ordre dans les fonctions cognitives limitées chez les individus souffrant d'un manque d'expériences médiatisées.

Pourtant, il y a une interaction entre ces divers niveaux, qui est d'une importance capitale pour la compréhension de l'ampleur du déficit cognitif.

APPENDICE D

APERÇU DE LA THÉORIE DE FEURSTEIN

(Suzanne Chénard)

Dans la perspective de la théorie élaborée par le professeur Feuerstein et ses collaborateurs, ce ne sont ni les facteurs environnementaux (d'origine socio-économique ou psychologique) ni les facteurs constitutionnels (d'origine génétique ou organique) qui sont les causes directes d'une faible efficience cognitive. La cause immédiate ou proximale d'une faible performance cognitive relève d'une difficulté d'apprendre à apprendre résultant d'un manque d'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.).

Expérience d'apprentissage médiatisé

Le concept d'E.A.M. en tant que facteur crucial du développement de l'intelligence réfère à l'interaction qui se produit entre l'organisme et l'environnement, non par une simple exposition directe aux stimuli, mais par l'intermédiaire d'un médiateur qui s'interpose entre l'individu et l'environnement pour l'aider à interpréter les divers stimuli qui se présentent à lui. Le médiateur structure, sélectionne, filtre, organise les stimuli dans un ordre séquentiel. Il attribue des significations précises aux objets et aux événements; de ce fait, il aide l'enfant à comprendre les différentes sources de stimulation du monde environnant ainsi qu'à transcender ses expériences vers d'autres domaines. D'une certaine façon, le médiateur qui est un intervenant expérimenté maximise l'interaction entre l'organisme (individu) et l'environnement.

Selon Feuerstein, seul l'E.A.M. assure le développement intégral des fonctions cognitives supérieures et la modifiabilité cognitive, "cette capacité des individus d'apprendre au contact direct de l'environnement".

Conséquemment, selon cette théorie, l'individu privé ou ayant souffert d'un manque d'E.A.M. éprouve des difficultés sérieuses à organiser, à intégrer et à relier les informations provenant de diverses sources de stimulation; il en résulte des difficultés d'apprentissage sévères. Ceci, parce qu'il n'a pu développer convenablement les fonctions cognitives nécessaires à l'établissement de structures cognitives qui, elles, permettent un fonctionnement intellectuel adéquat.

Cet état de faible modifiabilité créé par un manque ou un refus d'E.A.M. que le professeur Feuerstein appelle le syndrome de "privation culturelle" fait référence non pas à des difficultés passagères d'apprentissage provenant de connaissances imprécises sur un sujet mais, à une disposition réduite pour apprendre, ceci même dans des circonstances d'apprentissage apparemment favorables".

Pour pallier le manque d'E.A.M., la théorie de la modifiabilité cognitive et structurale comporte des instruments qui se centrent directement sur les processus de la pensée et qui visent l'augmentation de la modifiabilité cognitive et structurale, c'est-à-dire des changements qui seront réels et durables et non pas des apprentissages qui seront constamment à recommencer. Les instruments sont le dispositif d'évaluation du potentiel d'apprentissage (Feuerstein, 1979) et le programme d'enrichissement instrumental (Feuerstein, 1980).

Le premier vise à évaluer la modifiabilité de l'individu, c'est-à-dire son potentiel non actualisé, ainsi qu'à identifier la ou les fonction(s) cognitive(s) déficiente(s) qui est (sont) à la base d'une faible performance. Pour ce faire, Feuerstein a partagé l'acte mental en trois phases: entrée, élaboration, sortie. Chacun de ses trois niveaux de traitement de l'information regroupe un ensemble de fonctions cognitives qui lui sont inhérentes. Il s'agit donc d'évaluer à quelle phase se situe les fonctions cognitives déficientes dans le but d'apporter la médiation appropriée.

Le second programme contient une série de tâches sans contenu scolaire qui a pour objectif de faire acquérir des règles, des principes et des stratégies qui serviront ultérieurement à tout apprentissage. L'individu qui a manqué ou qui n'a pu bénéficier au maximum de la médiation que ses parents ou l'école lui ont apportée à cause d'un handicap intellectuel, par exemple, a besoin d'un programme de rééducation spécifique, ce que le programme d'enrichissement instrumental peut lui fournir.

Enrichissement instrumental

Ce programme (E.I.) contient quatorze instruments. Chacun de ces instruments s'adresse au traitement de quelques fonctions cognitives spécifiques, mais son action favorise aussi la correction de plusieurs autres fonctions cognitives déficientes.

Les instruments de ce programme d'E.I. concourent tous au rétablissement d'un fonctionnement cognitif adéquat; ceci se réalise grâce à six sous-objectifs.

a) La correction des fonctions cognitives déficientes.

b) L'enseignement des concepts, des opérations et du vocabulaire spécifiques et nécessaires dans les exercices de l'E.I.

c) Le développement d'un besoin intrinsèque de fonctionnement cognitif adéquat et l'usage spontané de la pensée opérationnelle par la production de schémas cristallisés et la formation d'habitudes.

d) La production de la capacité de juger et de comprendre ses propres processus de pensée, en particulier ceux qui sont responsables du succès et de l'échec.

e) Le développement d'une motivation inhérente aux tâches.

f) La modification du rôle d'un sujet passif et reproducteur d'information vers un sujet actif et créateur d'information.

Le programme d'E.I. a été créé à l'intention des enfants de dix ans et plus présentant des difficultés d'apprentissage persistantes ou, selon la théorie, des individus dits "déprivés culturellement", c'est-à-dire ceux qui n'ont pu s'approprier leur propre culture et qui démontrent une capacité réduite à apprendre par l'exposition directe aux stimuli.

Cette théorie a pour hypothèse:

- que l'être humain est système ouvert, accessible au changement tout au long de sa vie;

- qu'il peut être modifié à l'intérieur de certaines limites quelle que soit la cause du retard;

- que cette modification est possible sous des conditions spécifiques de traitement quelle que soit la sévérité de la condition de l'organisme et/ou l'âge du sujet.

APPENDICE E

RÉSUMÉ DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL

I.1
L'enrichissement instrumental est basé sur l'utilisation systématique des fonctions préalables aux opérations cognitives. Chaque instrument vise une fonction cognitive spécifique mais simultanément s'adresse à la correction de plusieurs autres éventuellement déficientes.

I.2
L'enrichissement instrumental implique les opérations cognitives considérées comme les composantes d'un fonctionnement cognitif convenable. Elles constituent des niveaux variés de complexité et de nouveauté.

I.3
L'enseignement instrumental assigne à l'élève des tâches qui requièrent de lui l'usage de processus mentaux plus élevés. Bien qu'il y ait dans l'instrument des exercices impliquant des processus cognitifs plus élémentaires, ceux-ci ne constituent que des préalables à l'activité et non le but essentiel.

I.4
L'enrichissement instrumental insiste sur le développement de la motivation intrinsèque par la création d'habitudes, par la répétition variée et multiple des différentes fonctions visées. Cependant, on n'insiste pas sur la répétition dans les tâches elles-mêmes, mais, sur la fonction constante à l'intérieur des activités diverses mises en évidence par la tâche. Cela favorise la flexibilité, le changement et le transfert.

I.5
L'enrichissement instrumental tente de mettre en évidence deux types distincts de motivation. La première est intrinsèque à la tâche. Les tâches sont conçues de façon à susciter la curiosité, à éveiller un besoin de les maîtriser activement, un besoin qui augmente avec la complexité progressive de la tâche. La réussite, dès les niveaux de départ, fournit un besoin impérieux de se mesurer aux tâches les plus difficiles et de les maîtriser. Le second type de motivation est le renforcement de la portée sociale de la tâche. Il y a le besoin de réussir, non seulement vis-à-vis du groupe de camarades, mais également vis-à-vis du maître. Dans l'enrichissement instrumental, le maître participe davantage comme un partenaire de l'élève que dans la plupart des autres interactions d'enseignement. Les deux types de motivation sont encouragés par le défi que présentent les tâches, véritablement difficiles, même pour un adulte expérimenté et compétent.

II.1
L'enrichissement instrumental est conçu comme une série de tâches sans contenu, dans le sens où le contenu d'un instrument ne lui sert pas de but en soi, mais constitue plutôt un véhicule pour les buts les plus immédiats de l'instrument. Le contenu n'est pas choisi en vertu de sa spécificité, mais parce que ses caractéristiques particulières permettent l'acquisition de mécanismes préalables de pensée.

II.2
Malgré sa présentation volontairement sans contenu, l'enrichissement instrumental facilite le passage vers des aspects spécifiques de différents sujets, parce que ses dimensions sont celles nécessaires à l'apprentissage avec contenu. Un tel passage est facilité par le rôle actif de l'enseignant, dont le but est de susciter chez l'élève la capacité de jugement.

II.3
L'enrichissement instrumental permet d'insister sur la nature, la structure, la complexité des tâches elles-mêmes et les effets produits dans la confrontation de l'enfant avec ces tâches. Sa structure garantit l'acquisition de la majorité des sous-objectifs du programme. L'efficacité du FIE est de toute façon largement accrue par la médiation d'un maître bien formé.

III.1
L'enrichissement instrumental implique un niveau de conscience et d'information chez les partenaires impliqués dans le processus d'apprentissage maître-élève-matériel. Cette prise de conscience comporte à la fois le but global de l'enrichissement instrumental et les significations spécifiques de chaque tâche, pour développer l'utilisation efficace des processus cognitifs et l'adaptation à de nouvelles situations en général.

III.2
Pour accomplir ses tâches, l'enrichissement instrumental comprend et requiert une variété de processus de transformation, d'élaboration où l'élève contribue activement à l'organisation, à la restructuration, à la découverte et à la réapplication de relations existantes. La maîtrise des tâches, dans l'enrichissement instrumental, n'est jamais une affaire d'apprentissage routinier ou de reproduction pure et simple d'automatismes. La réalisation des tâches implique toujours l'apprentissage de règles, de principes ou de stratégies sous-jacentes à la tâche plutôt que la tâche elle-même.

III.3
Le matériel de l'enrichissement instrumental est conçu pour créer les conditions d'un environnement qui y réagisse. Ainsi, le matériel suscite chez l'élève un besoin de maîtriser la tâche où les critères de contrôle sont déterminés par le matériel lui-même; partout, le feedback est intégré dans les

tâches elles-mêmes; ceci permet à l'élève d'être constamment informé de sa performance.

III.4
L'enrichissement instrumental est utile et accessible à des groupes de population très variés par leur niveau, leur âge et leurs capacités. Son absence de contenu, les difficultés et le défi progressifs dans ses tâches le rendent tout à fait indiqué dans le cas où une amélioration des fonctions cognitives est recherchée. Le fait qu'il évite la stigmatisation ou le renforcement d'une mauvaise image de soi est particulièrement important chez les individus qui s'engagent dans le programme en évitant la pratique fréquente de le simplifier, pour se contenter des niveaux élémentaires de fonctionnement.

IV.1
Les principes et la didactique de l'enrichissement instrumental sont utiles dans le changement des attitudes et des techniques des éducateurs, psychologues, travailleurs sociaux et conseillers pour les populations visées. La méthodologie de l'enrichissement instrumental est transférable dans d'autres domaines d'ordre général ou curatif.

RÉFÉRENCES

ABRAMSON, P.R. et al. (1977). Early Diagnosis and Intervention of Retardation: A Survey of Parental Reactions Concerning the Quality of Services Rendered. Mental Retardation, 15, Juin.

ANASTASIOW, N.J. (1978). Strategies and Models for Early Childhood Intervention Programs in Integrated Settings in Early Intervention and the Integration of Handicapped and Non Handicapped Children. University Park Press.

BARCLAY, J.R., KEHLE, T.J. (1979). The Impact of Handicaped Students on other Students in the Classroom. Journal of Research and Development in Education, No 12.

BRICKER, D.D., BRICKER, W.A. (1976). Infant, Toddler and Preschool Research and Intervention Project Report. D.D. Bricker. A Rationale for the Integration of Handicapped and Non Handicapped of Preschool Children. Early Intervention and the Integration Handicapped and Non handicapped Children. University Park Press.

BRUNET, J., OLIVER, R., GREENFIELD, P.M. (1966). Studies in Cognitive Grouth. New York: Wiley.

BRUNET, L., GOUPIL, G. (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

CANTRELL, R.P., CANTRELL, M.L. (1976). Preventive Mainstreaming: Impact of a Supportive Services Program on Pupils. Exceptional Children, Vol. 92, No 7.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1985). Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficultés. Avis au Ministre de l'Éducation. Québec.

DESCHAMPS, J.P., MANCIAUX, M., SALBREUX, R., VETTER, J., ZUCMAN, E. (1981). L'enfant handicapé et l'école. Flammarion. Paris.

DUNN, L.M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded - is Much of it Justifiable? Exceptional Children, 1, 5-22.

FEUERSTEIN, R. (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R. (1980). Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R. (1980). Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R. et al. (non daté). La modifiabilité cognitive au moment de l'adolescence: structure cognitive et effet de l'intervention. (Inédit).

FEUERSTEIN, R. et al. (non daté). La modifiabilité pendant l'adolescence: aspects théoriques et données empiriques. Dans "L'enfant dans sa famille", Presses Universitaires de France.

FEUERSTEIN, R. RAND, Y. (1974). Mediated Learning Experience: An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions. International Understanding, 9-11, 7-37.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M.B. (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M.B., MILLER, R. (1980). Instrumental Enrichment. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M.B., HOFFMAN, M., MILLER, R. (1979). Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents: Effects of Instrumental Enrichment. American Journal of Mental Deficients, 6, 539-550.

FOREST, M. (1985). Éducation - Intégration. Institut Canadien de la déficience mentale. Ontario.

GAUDREAU, J. (1980). De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés.

GEAR, G.R., GAMBLE, R.K. (1979). Educating Handicapped Children in the Regular Classroom: Need Assessment in the Teacher Preparation. Journal of Research and Development in Education, 12.

GINGRAS, G. (1980). Étude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'île de Montréal. (2e éd.). Service de l'adaptation. Commission des écoles catholiques de Montréal. Montréal.

GOTTLIEB, J., COHEN, L. (1974). Social Contact and Personal Ajustment as Variables Relating to Attitudes toward EMR Children. Training School Bulletin, Vol. 71, No 1.

GOTTLIEB, J., DAVIS, J.E. (1973). Social Acceptance of EMR Children during overt Behavioral Interactions. American Journal of Mental Deficiency, Vol. 78, No 2.

GOUPIL, G. (1985). **Observer en classe**. Éditions Behaviora Inc. Brossard.

ISPA, J., MATZ, R.D. (1978). **Integrating Handicapped Preschool Children within a Cognitively Oriented Program. Early Intervention and the Integration of Handicapped and Non Handicapped Children**. University Park Press.

LABRÉGÈRE, A. (1981). **Les personnes handicapées**. Notes et études documentaires. La documentation française.

LACOSTE, R.J. (1978). **Early Intervention: Can it Hurt? Mental Retardation**, 16, Juin.

LAMARCHE, C. (1987). **L'enfant inattendu**. Éditions Boréal Express. Montréal.

LACHANCE, G., GODIN, A. (1983). **L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. Revue La technologie du comportement**, Vol. 7, No 2.

LAVALLÉE, M. (1982). **La perception qu'ont les membres du personnel scolaire de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**. Grec-Cirade, UQAM. Montréal.

LEVY, J. (1978). Intégration sociale et handicap. **Réadaptation**, Septembre-Octobre, No 253.

MACMILLAN, D.L., SEMMEL, M.T. (1977). Evaluation on Mainstreaming Programs. **Focus on Exceptional Children**, No 9.

MCMILLAN, D.L. et al. (1978). Regular Class Teachers Perceptions of Transition Program for EMR Students and their Impact of the Students. **Psychology in the School**, Vol. 15, No 1.

MEISELS, S.J. (1977). First Steps in Mainstreaming: Some Questions and Answers. Young Children, 12.

PHILIPP, R.L. et al. (1979). Groupes de formation des parents, une comparaison. Santé mentale au Canada, 27, 2.

SANCHEZ, J. (1983). L'intégration des enfants et des adultes handicapés. Publications du C.T.N.E.R.H.I.. Paris.

TARVORMINA, J.B. et al. (1976). Participant Evaluation of the Effectiveness of their Parent Counseling Groups. Mental Retardation, 14, December.

VERNON, J.D. (1977). L'intégration des enfants handicapés à la maternelle. Réadaptation, Novembre, No 244.

WOLFENSBURGER, W. (1972). Normalization: The Principles of Normalization in Human Services. National Institute of Mental Retardation, Toronto.

ZIMMERMANN, D., et coll. (1974). Questions-réponses sur l'école maternelle. E.S.F.

ZUCMAN, E. (1980). L'intégration individuelle des jeunes handicapés en classes ordinaires. Rapport introductif aux journées d'études du C.T.N.E.R.H.I., No 10, Avril-Juin.

COLLECTION DES ÉDITIONS DU CRP

dirigée par Gérard-Raymond Roy

Didactique

Au préscolaire et au primaire

F. Carpentaux (1987). **Musique et psaltérion. Guide pédagogique; 1er volume de pièces harmonisées; 2e volume de pièces harmonisées.**

R. Fortier (1988). **Vivre à la maternelle.**

L. Latendresse (1987). **Pictogrammes et compréhension.**

L. McNicoll et G.-R. Roy (1987). **La pédagogie du brouillon.**

Au professionnel

M. Brezina, D. Dubé et H. Ouellet (1986). **Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de machines-outils à commande numérique.** (4 volumes).

P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1986). **Phénomènes électriques en soudage.**

Éducation spécialisée

J. Gignac (1987). **L'intégration d'enfants handicapés.**

D. Hade (1988). **Classes sociales et motricité.**

Interculturel

A. Beauchesne (1987). **Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.**

Orientation professionnelle

P. Dupont, S. Marceau et M. Gingras (1988). **Explorons des professions techniques et scientifiques.**
(5 vidéos en 1)

Pédagogie

M. Aubé et H. Ouellet (1987). **Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.I.**

H. Hensler, D. Raymond et F. Elbaz (1983). **Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.**

M. Scholer (1987). **La technologie éducative dans les universités du Québec.**

Psychologie

R.P. Hébert, J. Limoges et al. (1988). **Développement en tête.**

Autres

----. **Répertoire de publications de professeurs de la Faculté d'éducation.**

À paraître

P.-A. Simard, R. Parent et H. Hensler. **Phénomènes chimiques en soudage.**

De plus en plus, dans le milieu scolaire, il est question d'intégration. Les parents et les enseignants commencent à s'apprivoiser à ce terme; mais de part et d'autre des questions surgissent.

Les parents s'interrogent sur les diverses possibilités d'intégration de leurs enfants handicapés. Ils se questionnent sur les services auxquels ils ont droit comme parents d'enfants handicapés intellectuels. Ils se demandent aussi comment procéder pour intégrer leur enfant dans le milieu scolaire. La solitude les accompagne souvent dans leur cheminement.

Les enseignants manifestent certaines craintes face à l'enfant à intégrer et face aussi aux autres enfants et à leurs parents. Quelques-uns questionnent même le type de formation qu'ils ont reçue. Possèdent-ils les techniques appropriées pour intervenir auprès des handicapés intellectuels? Peuvent-ils bénéficier d'instruments pédagogiques pour leur venir en aide?

Vouloir apporter une réponse approfondie à toutes ces questions serait démontrer beaucoup de prétention. Si la lecture de ce volume suscite quelques réflexions sur notre agir auprès de ces jeunes, ce sera déjà un succès.

Jeannine Signac *est professeure agrégée au Département d'éducation spécialisée de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle a enseigné au primaire, au secondaire et à l'Université. Présentement, ses intérêts en recherche se situent surtout dans le secteur de l'adaptation scolaire. Ses recherches sont toujours faites en vue de l'intégration de ces enfants dans le milieu le plus normalisant possible.*

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

Graphisme
Atelier de graphisme Gérard Thibault

ISBN 2-920850-18-8